

Р. С.Немов

Психология

В трех книгах

Книга 2

**ПСИХОЛОГИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ**

2-е издание
МОСКВА
« ПРОСВЕЩЕНИЕ »

1995

*Рекомендовано Министерством образования Российской Федерации
в качестве учебника для студентов высших педагогических учебных
заведений*

Н50 Психология. Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 3 кн.
Кн. 2. Психология образования. — 2-е изд. — М.:

Просвещение: ВЛАДОС, 1995. - 496 с. - ISBN 5-09-007335-X.

Вторая книга учебника, рекомендованного студентам педагогических высших учебных заведений, представлена следующими разделами: возрастные особенности детей, формирование личности ребенка, психологические основы и возрастные особенности обучения и воспитания, основы психодиагностики, психологическая служба в системе образования, психология педагогической деятельности. Заканчивается книга словарем — предметным указателем основных педагогических понятий.

ББК88

Немов Р.С., 1995 Издательство «Просвещение», 1995

ПРЕДИСЛОВИЕ

Эта, вторая книга учебника по психологии для высших педагогических учебных заведений служит программным продолжением первой, вышедшей под названием «Общие основы психологии». Вместе эти книги составляют единый базовый теоретический курс психологии, дающий основательную систему знаний по этой дисциплине работникам образования. Данная книга содержит разделы, посвященные особенностям возрастного развития детей, их обучения и воспитания. В ней также рассматриваются основы психодиагностики, организация и функционирование психологической службы в системе образования, личность и совершенствование деятельности учителя, руководство детским и педагогическим коллективами.

Изучая материалы, представленные во второй книге учебника, следует иметь в виду ряд обстоятельств. В главах, касающихся детского возрастного развития, его этапы и достижения представлены так, как они отражены в имеющихся научных исследованиях. Многие из этих исследований были выполнены давно, в специфических условиях, а полученные в них экспериментальные данные характеризуют процесс детского развития недостаточно полно. Многие из исследований, на результаты которых мы вынуждены ссылаться, в последние годы не повторялись, поэтому судить о том, насколько полно они отражают быстроменяющуюся социальную действительность, трудно. Временной диапазон охваченных в данной книге исследований включает примерно 30—40 лет. Это довольно много, особенно в нашей стране, так как за эти годы практически во всех сферах жизни произошли существенные изменения, затронувшие сознание людей и систему образования. Ряд конкретных данных, касающихся психологии развития детей, получен в нашей стране в то время, когда обучение и воспитание были заидеологизированы и с научной точки зрения находились не на должной высоте. В этой связи возникают определенные сомнения в нормативном характере имеющихся данных, т. е. в том, в какой степени они действительно характеризуют процесс оптимального психологического развития детей в благоприятных политических (демократических) и социально-экономических условиях. Дело, скорее всего, обстоит таким образом, что, будучи поставленными в лучшие жизненные условия, чем прежде и сейчас, когда пишется данный учебник, наши дети могли бы достичь более высокого уровня в своем интеллектуальном и личностном развитии, чем тот, который был зафиксирован в недавнем прошлом и в настоящее время. Имея в виду все сказанное, мы рассматриваем имеющиеся в нашем распоряжении психолого-педагогические данные как свидетельствующие о минимально возможном уровне психологического развития, которого может достичь обычный, физически здоровый ребенок в не очень благоприятных для него социально-психологических условиях.

Что же касается максимально возможного уровня достижений в развитии наших детей, то судить о нем в настоящее время не представляется возможным по крайней мере по двум причинам. Во-первых, этот уровень зависит от состояния общества, которое не является стабильным и быстро меняется. Во-

вторых, этот уровень находится в непосредственной связи с применяемыми методами обучения и воспитания, дальнейшее совершенствование которых почти наверняка обнаружит значительные неиспользованные резервы психического развития детей.

В той части книги, где рассматриваются возрастные особенности детей, имеется особая логика изложения материала. Законы собственно возрастного развития здесь отделены от рассмотрения вопросов обучения и воспитания детей. Познавательные процессы и личность во всех разделах учебника, касающихся возрастной и педагогической психологии, анализируются независимо друг от друга для того, чтобы можно было проследить их самостоятельное развитие в детстве. Такое разделение, если оно выдерживается последовательно, не позволяет вначале целостно представить возрастные изменения психики и поведения ребенка. Для того чтобы этого избежать, было сочтено целесообразным систематически описывать все психологические новообразования каждого возраста в заключение его рассмотрения. Это, в частности, сделано почти во всех заключительных параграфах отдельных глав второй книги учебника. Во всем остальном организация и представление материалов выдержаны в том же стиле, какой характерен для первой книги учебника.

Напомним, что каждая его глава начинается с краткого изложения ее содержания, завершается перечнем тем и вопросов для обсуждения на семинарских занятиях, примерными названиями рефератов, тем для самостоятельной исследовательской работы студентов и списком литературы. В конце этой книги, как и первой, имеется словарь основных используемых в ней психологических понятий. В него включены не только новые понятия, которые вводятся в соответствующих разделах курса, но и ряд понятий, вошедших уже в словарь первой книги, но в силу их трудности для усвоения или новизны могут составить проблему для студента. Если некоторое, уже известное понятие здесь получает иное определение, раскрывающее его с малоизвестной стороны, то оно также включается в терминологический словарь.

Часть I.
ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
Раздел 1.
ПСИХОЛОГИЯ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ
Глава 1.
ПРЕДМЕТ, ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В
ПСИХОЛОГИИ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

Краткое содержание

Предмет возрастной психологии. Понятие возрастной психологии и психологии возрастного развития, общее и различное в их содержании. Определение предмета возрастной психологии. Возрастные эволюционные, революционные и ситуационные изменения психологии и поведения детей. Возрастное сочетание психологии и поведения индивида как предмет исследования в психологии возрастного развития. Движущие силы, условия и законы психического развития как предмет возрастной психологии.

Проблемы психологии возрастного развития. Проблема органической (организмической) и средовой обусловленности психического развития. Проблема сравнительного влияния стихийного и организованного обучения и воспитания на развитие детей. Проблема соотношения задатков и способностей в развитии. Проблема сравнительного влияния на развитие революционных, эволюционных и ситуационных преобразований психики и поведения ребенка. Проблема соотношения интеллекта и личности в общем развитии человека.

Методы исследования в возрастной психологии. Комплексный характер методов, используемых в психологии возрастного развития, их происхождение из разных психологических наук. Основные отрасли психологии, вносящие вклад в методологию возрастной психологии. Метод наблюдения в работе с детьми. Использование опроса в исследованиях детей. Эксперимент в возрастной психологии. Тесты и тестирование в психологии возрастного развития.

ПРЕДМЕТ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Открыть новую главу в изучаемом курсе психологии имеет смысл с различия, которое читатель, вероятно, уже заметил в названии первой части и первой главы и ее отдельных параграфов. С одной стороны, область знаний, о которой идет речь, названа «Возрастные особенности развития детей», с другой стороны, здесь о той же самой области знаний говорится как о возрастной психологии. Это расхождение не случайно. Дело в том, что по традиции, сложившейся в нашей стране и за рубежом, за соответствующей областью знаний закрепились различные названия: психология развития и возрастная психология, хотя по существу имеется в виду одна и та же или достаточно

близкие по содержанию друг к другу области знаний, где речь идет о возрастных особенностях психического и поведенческого развития детей. Мы сознательно будем употреблять в тексте оба названия, произвольно переходя от одного к другому, чтобы читатель воспринимал их как практически синонимичные, особенно тогда, когда будем обращаться к анализу не только отечественных научных источников, но и зарубежных.

Вместе с тем у этих двух названий есть и некоторые различия. *Возрастная психология* — это область знаний, акцентирующая внимание на психологических особенностях детей разного возраста, в то время как *психология развития* — это сфера знаний, содержащих информацию в основном о законах возрастного преобразования психологии детей. Возрастную психологию нельзя представлять себе вне развития, как нечто неизменное. Точно так же развитие немислимо без выделения его возрастных особенностей. В реально существующей области знаний о возрастном развитии детей оба эти момента слиты.

Предметом возрастной психологии, или психологии возрастного развития, является изучение и представление в виде научных фактов и соответствующих теорий основных особенностей психического развития детей при их переходе из одного возраста в другой, включая развернутые разносторонние содержательные психологические характеристики детей, относящихся к разным возрастным группам.

Возрастная психология отмечает те сравнительно медленные, но основательные количественные и качественные изменения, которые происходят в психике и поведении 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, его места в системе человеческих социальных отношений, достигнутого уровня интеллектуального и личностного развития.

Возрастные изменения психологии и поведения данного типа называются *эволюционными*, так как они связаны со сравнительно медленными количественными и качественными преобразованиями. Их следует отличать от *революционных*, которые, являясь 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 и поведения ребенка явилось одним из оснований для деления детства на периоды возрастного развития.

Еще один тип изменений, которые могут рассматриваться как признак развития, связан с влиянием конкретной социальной ситуации. Их можно назвать *ситуационными*. Такие изменения включают в себя то, что происходит в психике и поведении ребенка под влиянием организованного или неорганизованного обучения и воспитания.

Возрастные эволюционные и революционные изменения психики и поведения обычно устойчивы, необратимы и не требуют систематического подкрепления, в то время как ситуационные изменения психологии и поведения индивида неустойчивы, обратимы и предполагают их закрепление в последующих упражнениях. Эволюционные и революционные изменения преобразуют психологию человека как личности, а ситуационные оставляют ее без видимых перемен, затрагивая лишь частные формы поведения, знания, умения и навыки.

Еще одной составляющей предмета возрастной психологии является специфическое сочетание психологии и поведения индивида, обозначаемое при помощи понятия «*возраст*» (см.: *возраст психологический*). Предполагается, что в каждом возрасте человек имеет уникальное, характерное только для него соединение психологических и поведенческих особенностей, которое за пределами этого возраста уже больше никогда не повторяется.

Понятие «возраст» в психологии ассоциируется не с количеством лет, прожитых человеком, а с особенностями его психологии и поведения. Ребенок может выглядеть не по годам взрослым в своих суждениях и поступках; подросток или юноша во многом могут проявлять себя как дети. Свои возрастные особенности имеют познавательные процессы человека, его восприятие, память, мышление, речь и другие. Еще в большей степени, чем в познавательных процессах, возраст человека проявляется в особенностях его личности, в интересах, суждениях, взглядах, мотивах поведения. Психологически правильно определенное понятие возраста служит основой для установления *возрастных норм* в интеллектуальном и личностном развитии детей, широко используется в разнообразных тестах в качестве точки отсчета для установления уровня психического развития того или иного ребенка.

Третьей составляющей предмета возрастной психологии и одновременно психологии возрастного развития являются движущие силы, условия и законы психического и поведенческого развития *человека*. Под *движущими силами* психического развития понимаются те факторы, которые определяют собой поступательное развитие ребенка, являются его причинами, содержат в себе энергетические, побудительные источники развития, направляют его в нужное русло. *Условия* определяют собой те внутренние и внешние постоянно действующие факторы, которые, не выступая в качестве движущих сил развития, тем не менее влияют на него, направляя ход развития, формируя его динамику и определяя конечные результаты. Что же касается *законов психического развития*, то они определяют собой те общие и частные закономерности, с помощью которых можно описать психическое развитие человека и опираясь на которые можно этим развитием управлять.

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

В соответствии с очерченными выше предметными областями исследований в возрастной психологии можно определить ее основные проблемы¹. Одной из таких проблем 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 (организмической) и средовой обусловленности психического и поведенческого развития человека*.

С одной стороны, это развитие, безусловно, зависит от организма, так как только анатомо-физиологическое устройство человеческого организма делает человека обладателем сознания, позволяет иметь речь и высокоразвитый интеллект. Аномалии в анатомо-физиологическом состоянии организма, возникшие генетическим путем или в результате серьезного заболевания, сказываются на психическом развитии, задерживая его. Пока достаточно не созреет мозг ребенка, у него невозможна сформировать вербальную речь и многие другие связанные с ней способности.

С другой стороны, столь же очевидно, что психическое и поведенческое развитие организма зависит и от среды, причем, как справедливо считают многие современные ученые, в гораздо большей степени, чем от организма. Если бы это было не так, то существование всей системы образования утратило бы смысл. То же самое касается совершенствования содержания и методов обучения и воспитания.

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 *относительного влияния стихийного и организованного обучения и воспитания на развитие детей*. Под *стихийным обучением и воспитанием* понимается то, которое осуществляется без сознательно поставленных целей, определенного содержания и продуманных методов под влиянием пребывания человека в обществе среди людей и случайным образом складывающихся отношений с ними, не преследующих образовательные цели. *Организованным* называется такое обучение и воспитание, которое целенаправленно осуществляется специальной частной и государственной системами образования, начиная от семьи и кончая высшими учебными заведениями. Здесь более или менее четко определены и

¹ Проблемой называется трудноразрешимый в науке вопрос, на который невозможно в настоящее время получить однозначный и бесспорный ответ.

последовательно реализуются цели развития. Под них составляются программы и подбираются методы обучения и воспитания детей.

Несомненно, что человек психологически развивается под влиянием стихийных и организованных воздействий среды, но какое из них сильнее и оказывает большее воздействие на его поведение, до сих пор остается проблематичным. Одной из конкретных разновидностей этой проблемы является *относительное влияние семьи и школы, школы и общества на развитие детей.*

Следующая проблема: *соотношение задатков и способностей.* Ее можно представить в виде ряда частных вопросов, каждый из которых является достаточно трудным для решения, а все они вместе взятые составляют действительную психолого-педагогическую проблему. 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 рассмотренных выше 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? Каковы критерии развития? Всякое ли изменение психики и поведения ребенка можно считать его развитием или только такое, которое является необратимым, т. е. не исчезает без подкрепления и в случае прекращения действия вызвавших его факторов? С этой же проблемой связан вопрос о том, что оказывает большее влияние на развитие с течением времени: эволюционные, революционные или ситуационные преобразования? Первые обычно медленны, вторые кратковременны и встречаются в жизни человека не так уж часто, а третьи, как правило, неглубоки. Это — их недостатки, а достоинства, соответственно, заключаются в необратимости эволюционных, глубине революционных и непрерывности ситуационных изменений психики и поведения ребенка. *Так что же более влияет на развитие: медленные, но обратимые эволюционные изменения, быстрые и глубокие, но сравнительно редкие революционные преобразования или непрерывно действующие, но изменчивые ситуационные изменения?* В этом и состоит суть четвертой из обозначенных нами проблем.

Пятая проблема заключается в выяснении *соотношения интеллектуальных и личностных изменений в общем психологическом развитии 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? Как обе стороны развития — интеллектуальное и личностное — определяют его в целом?

Вот круг вопросов, с помощью которых можно обозначить контуры обсуждаемой проблемы.

Все перечисленные проблемы и вопросы с той или иной степенью глубины будут далее обсуждаться на страницах этой книги. Но их проблематичность заранее позволяет предсказать, что полностью удовлетворительного и исчерпывающего их решения вряд ли удастся найти в учебнике, **так** как его не существует и в науке.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Комплекс методов исследования, которыми пользуются ученые, исследуя процесс возрастного развития ребенка, состоит из нескольких блоков методик. Одна часть методик в возрастной психологии заимствована из общей психологии, другая из дифференциальной психологии, третья из социальной психологии².

Из *общей психологии* в возрастную пришли все методы, которые используются для изучения когнитивных процессов и личности ребенка. Эти методы в большинстве своем адаптированы к возрасту ребенка и направлены на изучение восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи. При помощи данных методов в возрастной психологии решаются те же задачи, что и в общей психологии: извлекается информация о возрастных особенностях познавательных процессов детей и о преобразованиях этих процессов, происходящих при переходе ребенка из одной возрастной группы в другую,

Дифференциальная психология обеспечивает психологию возрастного развития такими методами, которые используются для изучения индивидуальных и возрастных различий детей. Особое место среди этой группы методов занимает *метод близнецов*, получивший широкое применение в возрастной психологии. При помощи данного метода исследуются сходство и различия между *гомозиготными* и *гетерозиготными* близнецами и делаются выводы, позволяющие приблизиться к решению одной из важнейших проблем возрастной психологии — об органической (генотипической) и средовой обусловленности психики и поведения ребенка.

Из *социальной психологии* в психологию возрастного развития пришла группа методов, посредством которых изучаются межличностные отношения в

² Здесь названы только основные отрасли психологической науки, вносящие наибольший вклад в методологию психологии, хотя в ней практически используются и методы, заимствованные из других психологических и пограничных с психологией наук.

различных детских группах, а также взаимоотношения между детьми и взрослыми людьми. В данном случае социально-психологические методы исследования, применяемые в возрастной психологии, также являются, как правило, адаптированными к возрасту детей. Это — наблюдение, опрос, интервью, социометрические методы, социально-психологический эксперимент.

Рассмотрим особенности применения таких различных методов исследования, как наблюдение, опрос, эксперимент и тестирование в возрастной психологии. Метод наблюдения — один из главных в психолого-педагогических исследованиях, в работе с детьми. Многие методы, используемые обычно при изучении взрослых, — тесты, эксперимент, опрос — имеют ограниченную сферу применения в исследованиях, проводимых на детях, из-за своей сложности. Они, как правило, недоступны детям, особенно в младенческом и раннем возрасте.

Наблюдение имеет много различных вариантов, которые в совокупности позволяют получить достаточно разнообразную и достоверную информацию о детях. Всякое наблюдение необходимо вести целенаправленно, по определенной программе и плану. Прежде чем начать наблюдать за тем, что и как делают дети, необходимо установить цель наблюдения, ответить на вопросы о том, ради чего оно осуществляется и какие результаты в конечном счете должно будет дать. Затем необходимо составить программу наблюдения, разработать план, рассчитанный на то, чтобы привести исследователя к желаемой цели.

Для того чтобы получить результаты, необходимые для обобщения, наблюдение должно вестись более или менее 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 (имеются в виду научные наблюдения, сопровождаемые ведением систематических записей, анализом и обобщением результатов наблюдения). Вести наблюдение за детьми, с одной стороны, проще, чем за взрослыми, так как ребенок под наблюдением обычно более естествен, не играет специальных социальных ролей, свойственных взрослым. С другой стороны, дети, особенно дошкольники, обладают повышенной откликаемостью и недостаточно устойчивым вниманием, часто отвлекаются от выполняемого дела. Поэтому в исследовательской работе с детьми рекомендуется иногда применять *скрытое наблюдение*, рассчитанное на

то, чтобы во время наблюдения ребенок не видел взрослого, наблюдающего за ним.

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.

Известно много фактов, свидетельствующих о том, что система. понятий, которыми пользуются дети вплоть до подросткового возраста, существенно отличается от той, которую употребляют взрослые. Используя в беседе с детьми или в содержании адресованных им письменных вопросов свои понятия, взрослый может столкнуться с иллюзией полного понимания, которая заключается в том, что ребенок разумно отвечает на поставленные перед ним вопросы, но в действительности вкладывает в них несколько иной смысл, чем взрослый человек, задающий ему вопросы. По этой причине в психологических исследованиях, связанных с применением опроса детей, рекомендуется прежде всего убедиться в правильности понимания ребенком адресованных ему вопросов и только после этого интерпретировать и обсуждать даваемые им ответы.

В научно-исследовательской работе с детьми *эксперимент* часто является одним из самых надежных методов получения достоверной информации о психологии и поведении ребенка, в особенности тогда, когда наблюдение затруднено, а результаты опроса могут оказаться сомнительными. Включение ребенка в экспериментальную игровую ситуацию позволяет получить непосредственные реакции ребенка на воздействующие стимулы и на основе этих реакций судить о том, что ребенок скрывает от наблюдения или не в состоянии вербализовать при опросе. Непосредственность детского поведения в игре, неспособность детей, длительное время сознательно играть определенную социальную роль, их эмоциональная откликаемость и увлечаемость дают возможность исследователю увидеть **то**, что он не в состоянии получить при помощи других методов.

Эксперимент в работе с детьми позволяет получить лучшие результаты тогда, когда он организован и проведен в форме игры, в которой выражаются непосредственные интересы и актуальные потребности ребенка. Последние два обстоятельства являются особенно важными, так как отсутствие у ребенка непосредственного 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. Кроме того, нужно учитывать, что мотивы участия детей в психолого-педагогическом эксперименте более простые, нежели мотивы участия взрослых в аналогичных исследованиях. Включаясь в эксперимент, ребенок обычно действует в нем более сиюминутно и спонтанно, чем взрослый, поэтому на протяжении всего исследования необходимо постоянно поддерживать интерес ребенка к нему.

То, что было сказано об эксперименте, имеет отношение и к психологическому *тестированию* детей. Свои интеллектуальные способности и личностные качества дети демонстрируют во время тестирования лишь тогда, когда их участие в тестировании непосредственно стимулируется привлекательными для ребенка способами, например получением поощрения или какой-нибудь награды. Для психодиагностики детей обычно используют тесты, аналогичные взрослым, но более простые и адаптированные. В качестве примеров подобного рода теста можно указать детские варианты теста Кеттела и теста Векслера, а также некоторые формы социометрического теста.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Предмет возрастной психологии

1. Соотношение понятий «возрастная психология» и «психология возрастного развития».
2. Эволюционные, революционные и ситуационные возрастные изменения психики и поведения ребенка.
3. Возрастные особенности человека как предмет психологии развития.
4. Движущие силы, условия и законы психического развития как предмет возрастной психологии.

Тема 2. Проблемы психологии возрастного развития

1. Проблема органической и средовой обусловленности психологии и развития ребенка.
2. Проблема стихийного и организованного социального влияния на развитие.
3. Проблема взаимосвязи задатков и способностей ребенка в его психическом развитии.
4. Проблема сравнительного влияния на развитие эволюционных, революционных и ситуационных изменений психики и поведения.
5. Проблема соотношения интеллекта и личности в общем психическом развитии ребенка.

Тема 3. Методы исследования в возрастной психологии

1. Источники методов, используемых в возрастной психологии.
2. Применение метода наблюдения в возрастной психологии.
3. Опрос в психолого-педагогических исследованиях детей.
4. Эксперимент и особенности его применения в детской психологии.
5. Использование психологических тестов при изучении детей.

Темы для рефератов

1. История исследований в возрастной психологии.
2. Методы исследования в возрастной психологии.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Основные направления исследований в возрастной психологии в нашей стране и за рубежом.
2. Организации и проведение психолого-педагогического эксперимента с детьми.
3. Тесты и их использование в возрастной психологии.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология. Учебное пособие.— Иркутск, 1989.
(Предмет возрастной психологии: 4—9.)

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо и др.— М., 1984.

(Предмет и задачи возрастной и педагогической психологии: 10—13. Методы изучения психики ребенка: 14—26. История возрастной и педагогической психологии:

Л—46.)

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского.— М., 1979.

(Из истории возрастной и педагогической психологии: 5—20.)

Выготский Л. С. Педагогическая психология.—М., 1991.

(У педологическом анализе педагогического процесса: 430—449.)

Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии.—М., 1978. (Введение в возрастную психологию: 4—10.)

Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психическое развитие дошкольников.— М., 1984. (Что изучает детская психология: 6—9.)

Лешли Д. Работа с маленькими детьми.—М., 1991.

(Наблюдение за детьми: 11—67.)

Мухина В. С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов.—М., 1985.

(Детская психология как наука: 10—15. Методы детской психологии: 15—28.)

Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет).—М., 1960. (Методы исследования психического развития детей: 23—30.)/

Р а з д е л 2.

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И ПОВЕДЕНИЕ РЕБЕНКА

Глава 2.

ТЕОРИЯ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

Краткое содержание

Генотипическая и средовая обусловленность развития ребенка. Значение правильного решения данной проблемы для обучения и воспитания

детей. Различные точки зрения по вопросу о соотношении генотипических и средовых влияний на развитие. Эволюционная точка зрения. Революционная точка зрения. Вероятностная (стохастическая) точка зрения. Функциональная точка зрения. Теория культурно-исторического развития высших психических функций Л. С. Выготского. Возможности построения теории и практики обучения и воспитания детей на основе фактов, касающихся генотипической и средовой обусловленности психических свойств, состояний и процессов. Основные направления в развитии поведения и психики ребенка. Удлинение периодов созревания и развития живых существ до их полноценной адаптации к условиям жизни по мере усложнения анатомо-физиологической организации и форм поведения этих существ. Зависимость развития от уровня биологической зрелости организма. Примеры, связанные с формированием речи у ребенка. Влияние среды на биологическое развитие организма. Приоритет средовых влияний над генотипическими.

Основные понятия и общие вопросы детского развития. Понятие сензитивного периода развития. Движущие силы, условия и факторы развития. Ведущая деятельность и ведущий вид общения. Физический (хронологический) и психологический возраст ребенка. Понятие кризиса возрастного развития. Взаимосвязь в развитии поведения, познавательных процессов и личности ребенка. Множественность видов деятельности и общения, в которых развивается ребенок. Периодичность и последовательность появления общения и деятельности как ведущих форм активности в процессе возрастного развития детей. Понятие предметной деятельности. Смена ведущих видов предметной деятельности и межличностного общения по Д. Б. Эльконину. Развивающее значение детских сюжетно-ролевых игр, их особенности и связь с действительностью. Семиотическая функция, ее появление и общее значение для психического развития ребенка. Игра и развитие семиотической функции. Роль языка и речи в познавательном развитии ребенка.

Периодизация возрастного развития. Две точки зрения на процесс развития: непрерывная и дискретная. Стадиальность процесса развития. Эмпирическая и теоретическая периодизация развития. Периодизация детского развития по Д. Б. Эльконину и Д. И. Фельдштейну как компромисс эмпирического и теоретического подходов. Два основных критических периода в развитии: кризис трех лет и кризис подросткового возраста. Выделение эпох, периодов и фаз в развитии.

Развитие детского мышления. Концепция развития детской речи и мышления Л. С. Выготского. Различные генетические корни мышления и речи. Доинтеллектуальная стадия в развитии речи. Соединение слова с мыслью и влияние этого факта на дальнейшее развитие речи, ее смысловое обогащение. Развитие диалогической формы речи и ее влияние на мышление. Теория развития интеллекта у детей Ж. Пиаже. Понятия схемы, операции, ассимиляции, аккомодации и равновесия. Основные стадии интеллектуального развития детей по Ж. Пиаже; дооперациональная стадия, стадия конкретных операций, стадия формальных операций. Примеры для иллюстрации. Теория интеллектуального развития ребенка по Дж. Брунеру. Критика теории Пиаже,

основные аргументы этой критики. Дальнейшее развитие взглядов Пиаже в работах современных ученых Паскуалья-Леоне, Р. Кейса.

ГЕНОТИПИЧЕСКАЯ И СРЕДОВАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Проблема *генотипической и средовой* обусловленности развития психики и поведения связана с выяснением того, как соотносятся данные человеку с рождения особенности организма и генетически обусловленные законы его созревания с возможностями развития, обучения, воспитания, приобретения знаний, умений и навыков, с развитием интеллектуальных способностей, с формированием личностных качеств ребенка. От того, каким образом решается данная проблема в теории, зависит принципиальная постановка и практическое решение вопроса о том, чему и как можно учить (и научить) человека.

Все современные ученые признают, что психика и поведение человека во многих своих проявлениях имеют врожденный характер. Однако в том виде, в каком они представлены у развитого или развивающегося человека, психика и поведение большей частью являются продуктом обучения и воспитания.

Развитие представляет собой переход растущего организма на более высокую ступень, и этот переход может зависеть как от *созревания*, так и от *научения*. Главный вопрос состоит в выяснении того, как соотносятся эти два процесса друг с другом. Одна из точек зрения на данную проблему, представляющая в настоящее время в основном исторический интерес, заключается в утверждении, что *становление психики и поведения человека есть результат эволюционного преобразования генетически заложенных в организме с рождения возможностей, существующих в виде задатков*. В процессе онтогенетического психологического и поведенческого развития организма согласно данной точке зрения нет ничего такого, что хотя бы в зародыше не содержалось в генотипе. Все, что появляется далее в процессе развития, изначально имеется в виде задатков, которые, преобразуясь и развиваясь, превращаются в способности в основном по законам биологического созревания организма. Эту концепцию называют *эволюционной теорией развития*. Одно из значений слова «эволюция» — развертывание.

Другую и также не очень популярную в наши дни теорию именуют *революционной теорией развития*. Она представляет собой другую крайность в позициях и практически полностью отвергает какое бы то ни было значение генетических факторов в развитии. Сторонники этой теории все развитие сводят к разнообразным воздействиям среды и утверждают, что *у любого человека независимо от его природных анатомо-физиологических особенностей можно сформировать любые психологические и поведенческие свойства, доведя их развитие до любого уровня с помощью обучения и воспитания*.

Третья точка зрения, именуемая *вероятностной, или стохастической, теорией развития*, имеет в настоящее время больше всего сторонников. В ней утверждается, что *конечный результат развития, достигаемый на каждой его*

ступени, изначально в генотипе не заложен. Этот результат также не может быть полностью произвольным, совершенно не зависящим от генотипа. Изменения, происходящие на каждой ступени развития, связаны и с генотипом, и со средой, но сами по себе определяются случайным стечением обстоятельств в жизни организма (индивида). То, что он приобретает на каждой ступени развития, зависит в основном лишь от уровня, которого организм достиг на предыдущей стадии развития.

Четвертую, также достаточно распространенную точку зрения можно было бы назвать *функциональной*. Соответствующая ей функциональная теория развития утверждает, что *формирование и преобразование* той или иной функции определяется тем, как часто она используется в жизни организма. В ней «в качестве основного принципа выступает положение об определяющей роли образа жизни в развитии психики»³.

Одним из известных примеров теории последнего типа является культурно-историческая теория развития высших психических функций Л. С. Выготского. Основные положения этой теории следующие:

1. В процессе культурно-исторического развития человек создал множество разнообразных орудий и знаковых систем, важнейшими из которых являются инструменты для трудовой деятельности, язык и системы счисления, и научился пользоваться ими. Благодаря их использованию, особенно письменности, человек перестроил все свои психические функции, начиная от восприятия и кончая мышлением. Людями за исторический период существования созданы два типа орудий. С помощью одних они воздействуют на природу (орудия труда), с помощью других—на себя (знаковые системы).

2. Применение орудий труда и знаковых систем в практической деятельности знаменует собой начало перехода человека от непосредственных к опосредствованным психическим процессам, где в качестве средства управления ими выступают как раз эти орудия» и знаки. В результате перестраивается вся психическая деятельность человека, поднимаясь на более высокий уровень по сравнению с животными.

3. Обучение представляет собой передачу ребенку опыта пользования орудиями и знаками для того, чтобы он научился управлять собственным поведением (деятельностью) и психическими процессами (письмо как средство улучшения памяти, расширения ее возможностей; указательный жест и слово как способы управления восприятием и вниманием).

4. Психология и поведение современного культурного и образованного человека есть результат взаимодействия двух процессов: биологического созревания и научения. Оба процесса начинаются сразу после появления младенца на свет и практически слиты в единой линии развития.

5. Всякая психическая функция в своем генезисе имеет две формы: врожденную, или натуральную, и приобретенную, или культурную. Первая

³ Рубинштейн С. Л. **Основы общей психологии: В 2 т.** - М., 1989.—С. 113.—Т. 1.

биологически детерминирована, а последняя обусловлена исторически и является опосредствованной. Она связана с использованием орудий и знаков в качестве средств управления ею.

6. Первоначально способ использования знаков и орудий демонстрируется ребенку взрослым в общении и совместной *предметной деятельности*. Вначале орудия и знаки выступают как средства управления поведением других людей и только затем превращаются для ребенка в средства управления самим собой. Это происходит в процессе *интериоризации*, т. е. превращения межличностной функции управления во внутрличностную.

Строя свою теорию, Л. С. Выготский в основном имел в виду процесс развития познавательных функций человека — восприятия, внимания, воображения, памяти и мышления. Но основные положения данной теории применимы и к развитию личности ребенка.

Как же оценивать множество представленных теорий? Каждая из них, безусловно, содержит в себе определенную долю истины и в этом смысле может быть признана правильной. В то же самое время ни одна из этих теорий не является безупречной, не отрицает правильных положений, содержащихся в другой теории. Просто они акцентируют внимание на различных существенных аспектах развития, дополняя друг друга. Например, эволюционная теория вполне справедлива в утверждении зависимости развития от созревания организма; революционная теория правильно указывает на то, что возможности развития далеко выходят за пределы того, что может дать генотип; истинная мысль, содержащаяся в стохастической теории развития, заключается в том, что развитие действительно зависит от уже достигнутого организмом уровня, причем в большей степени, чем от того, с чего развитие начиналось; «функциональная» позиция справедлива в том, что утверждает прямую зависимость развития от использования в жизни соответствующей функции, т. е. от практики ее употребления. Вместе с тем каждая из этих теорий не изображает процесс развития разносторонне и исчерпывающей полнотой. В силу сказанного было бы правильнее в качестве решения проблемы генотипической и средовой обусловленности психического и поведенческого развития рассматривать перечисленные положения всех четырех теорий, так как они указывают на разные аспекты одной и той же проблемы.

Принято считать, что развитие психики и поведения идет в направлении от *инстинктивных* к *разумным*, от бессознательных к сознательным формам. Биологические *инстинкты*, представленные на низшей ступени развития, имеются практически у всех более или менее сложно организованных живых существ. Они с рождения готовы к употреблению и сохраняются в течение жизни организма. В качестве следующей ступени развития рассматриваются *условные рефлексы и навыки*. Они складываются прижизненно, но на базе генотипически заданных, врожденных форм психики и поведения (способность к ощущениям, элементарному восприятию, механическому запоминанию, автоматическим и рефлексивным движениям и т. п.). Третья, высшая ступень

развития связана с включением сознания и воли в регуляцию поведения и психики человека.

В целом в развитии живых существ наблюдается следующая закономерность: чем выше место, которое данный живой организм занимает на эволюционной лестнице по уровню своего развития, тем сложнее его нервная система, но зато тем больше ему требуется времени для того, чтобы достичь состояния полной психологической и поведенческой зрелости. К примеру, обезьяны лемуры, примитивные среди приматов, вскоре после своего появления на свет в состоянии вести вполне независимый образ жизни. Более развитые приматы зависимы от своих родителей всего лишь в течение нескольких месяцев жизни. Младенец бабуина остается со своей матерью, испытывая потребность в общении с ней, в течение нескольких лет. Человеческий же ребенок зависим от своих родителей не менее полутора десятков лет и в продолжение всего этого периода времени постоянно нуждается в физическом и моральном уходе. Человеческий индивид, таким образом, рождается на свет наименее приспособленным к самостоятельной жизни из всех существ, живущих на Земле, хотя по уровню своей сложности организм человека и сам он, как высшее существо, является наиболее сложно устроенным.

От практически беспомощного существа до маленького человечка, самостоятельно передвигающегося на двух ногах и активно говорящего, младенец прогрессирует с удивительной быстротой. Обсуждая вопрос о генотипической и средовой обусловленности развития ребенка, психологи не раз задумывались над тем, в состоянии ли воздействия среды ускорить или замедлить ход самого процесса биологического созревания. Однозначного ответа на этот вопрос пока не получено, так как есть факты, говорящие как за, так и против такой возможности. Например, хотя ребенку никакого специального обучения не требуется для того, чтобы в нужное время он начал самостоятельно ходить, тем не менее необходимы определенная внешняя стимуляция и соответствующие условия. Например, дети, выросшие в среде, где у них не было возможности для свободного передвижения в пространстве, для сидения или стояния с опорой на окружающие предметы, самостоятельно ходить начинают обычно позднее, чем дети, развивающиеся в нормальных условиях. Иными словами, хотя двигательная активность и ее развитие у ребенка зависят от хода процесса созревания, но опыт свободного перемещения в пространстве и самостоятельного достижения интересных предметов, находящихся на расстоянии, необходим для ребенка при его переходе от ползания к прямохождению.

Люди, уступая животным в индивидуальной приспособленности к самостоятельной, независимой жизни, существенно превосходят их в других отношениях. В отличие от животных человек рождается на свет потенциально способным к усвоению человеческой речи, к развитию высших форм интеллектуальной деятельности. При нормальном ходе созревания и элементарном обучении ребенок довольно быстро усваивает речь. Однако самостоятельная активная речь у него при любых условиях не возникает и не

может появиться раньше 1—1,5 лет, т. е. того периода времени, когда детский организм уже достиг определенного уровня зрелости. Ни один ребенок не начал еще говорить предложениями раньше годовалого возраста. Это — убедительное доказательство того, что для нормального развития под влиянием обучения необходима достаточная степень зрелости организма.

Почти все дети рождаются, растут в обычной человеческой среде, где окружающие их психологически уже развитые люди являются готовыми образцами для подражания. Эти люди, как правило, неплохо владеют речью и с первых месяцев жизни активно пользуются ею в качестве средства общения с детьми. Кроме того, все взрослые, с любовью относящиеся к ребенку, сознательно или бессознательно, но достаточно активно стимулируют развитие у него речевой способности.

Вместе с тем известно, что у детей из разных стран речь развивается неодинаково быстро. Например, в развитых европейских странах ребенок овладевает речью и начинает относительно свободно изъясняться уже в годовалом возрасте. Дети, родившиеся и выросшие в Сан Маркосе, отдаленной глухой деревушке Гватемалы, имеющие мало опыта вербального общения со взрослыми, овладевают речью гораздо позднее, к возрасту около двух лет.

Ребенок всегда говорит на языке той страны, в которой он родился и вырос. Это, пожалуй, самое убедительное доказательство существенного влияния среды на психическое развитие. Если принять в расчет то, что именно речь является основой многих других психических процессов и свойств человека, в том числе интеллектуальных, то можно утверждать, что влияние среды на развитие человеческого индивида действительно огромное.

Наряду с этим — и для подтверждения данной мысли есть немало доказательств — влияние среды ограничено теми возможностями, которые ребенку предоставляет, достигнутый к данному моменту Уровень биологического созревания организма. Психическое развитие в целом есть, вероятно, результат оптимального сочетания уровня биологической зрелости организма и находящихся в пределах возможностей этого уровня влияний среды.

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ОБЩИЕ ВОПРОСЫ 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. Они представлены в следующих главах учебника в системе рассуждений о том, какие качества и свойства человека и в каком возрасте лучше всего формируются у детей. При знакомстве с соответствующими материалами следует помнить замечание, которое было высказано во введении: не нужно

думать, что эти периоды для всех детей и времен определяются однозначно и не могут быть изменены в результате совершенствования методов обучения и воспитания детей.

Следующее понятие психологической теории детского развития — движущие силы развития. Под ним 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. От них 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 и поведенчески 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.

Еще одно теоретическое понятие, связанное с психологическим развитием, — *факторы развития*. Это — совокупность методов и средств обучения, организация и содержание обучения, уровень педагогической подготовленности учителей (все то же можно сказать о воспитании). Факторы развития могут способствовать или препятствовать ему, ускорять или, напротив, замедлять процесс развития ребенка.

Особую роль в понимании законов возрастного развития детей играют понятия *ведущего вида деятельности и ведущего типа общения*. *Ведущим* называется такой вид деятельности ребенка, который определяет наибольшие успехи в развитии его познавательных процессов, а *ведущим типом общения* называется такой, в рамках которого лучше всего и быстрее всего формируются и закрепляются основные положительные черты личности. С возрастом ведущие виды деятельности и общения ребенка меняются, увеличивается их разнообразие и общее число.

С представлениями о психологическом развитии детей также связано понятие *возраста*. Под ним понимается качественно своеобразный период физического, психологического или поведенческого развития, характеризующийся присущими только ему особенностями. В психологии сложилось два представления о возрасте: *физический возраст* и *психологический возраст*. Первый характеризует время жизни ребенка в годах, месяцах и днях, прошедших с момента его рождения, а второй указывает на достигнутый к этому времени 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.

Переходы из одного возраста в другой могут происходить незаметно как для самого ребенка, так и для окружающих его людей. Эти переходы 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 довольно приметными для внешнего наблюдения 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. Он обычно 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.

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.

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 чаще всего становятся ведущими в процессе возрастного развития детей, то получится следующий ряд⁴ :

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.

⁴ Он представляет собой дополненную и несколько переработанную нами схему смены ведущих видов деятельности ребенка, предложенную Д. Б. Элькониным.

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, доминирующее 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.

Заметим, что 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 лишь то, 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. Процесс, о котором идет речь, имеет *системный* характер.

Особое значение для познавательного, личностного и поведенческого развития детей на протяжении всего детства имеют их *игры*.

Начинаются игры довольно рано, с младенческого возраста, и не прекращаются вплоть до окончания школы. За это время существенно изменяются содержание и формы игр в соответствии с задачами возрастного развития детей. В определенные виды игр продолжают играть и взрослые, так что игра — вид деятельности, свойственный не только детям.

Предметом специального интереса со стороны психологов была и до сих пор остается *сюжетно-ролевая игра*, в которой в дошкольном возрасте идет развитие всех сторон ребенка, его физического облика, поведения, познавательных процессов и личности. В более или менее совершенной форме сюжетно-ролевая игра появляется к середине дошкольного периода детства. Основу такой игры составляет роль и связанные с ней действия по ее реализации. В роли, пишет Д. Б. Эльконин, «в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционально-техническая

стороны деятельности»⁵, т. е. социально-психологический потенциал развития ребенка.

Сюжеты для своих ролевых игр дети обычно выбирают из того, что они наблюдают в окружающей действительности. Время от времени по мере изменения этой действительности, приобретения новых знаний и жизненного опыта меняются содержание и сюжеты детских игр, характер реализуемых в них ролей⁶.

Содержание сюжетно-ролевой игры отражает понимание ребенком деятельности и межличностных отношений наблюдаемых им взрослых людей'. Если в игре ребенка отражается лишь внешняя сторона человеческих отношений, то на этом основании можно сделать вывод о том, что ребенок весьма поверхностно воспринимает и понимает социальную действительность. Если же сюжетно-ролевая игра довольно точно воспроизводит сюжеты, отношения и психологию людей, то это является основанием для вывода, что понимание ребенком действительности является достаточно глубоким.

Важное значение детских сюжетно-ролевых игр помимо лучшего понимания детьми человеческого общества и усвоения норм и правил межличностных отношений заключается в том, что с их помощью дети глубже проникают в индивидуальный мир человека, научаются пользоваться и оперировать человеческими *символами* и *знаками*. Это лежит в основе развития высших форм психики и приспособления человека к окружающей среде.

Освоение знаков и символов — лишь одна из сторон такого приспособления. Другая состоит в развитии *интеллекта* на всех его уровнях, от *сенсомоторного* до *словесно-логического* (см. наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление и словесно-логическое мышление). Это развитие тесным образом связано с освоением символов и знаковых систем. Только сенсомоторное приспособление к миру уже к раннему возрасту становится явно недостаточным для ребенка. Чтобы углубить его, необходимо существенно расширить познание внешнего мира, сделать его относительно независимым от практической деятельности. Это требует образования у ребенка особого, внутреннего плана действий, отличного от внешнего, появления соответствующих представлений, понятий, идеально и отвлеченно (абстрактно) отражающих действительность. Это может быть обеспечено при помощи так называемой *семиотической функции*, которая предполагает наличие образной и понятийной репрезентации мира и возникает у детей к концу сенсомоторного периода их интеллектуального развития.

Семиотическая функция на практике представляет собой приобретаемую на втором году жизни способность ребенка мысленно представлять

⁵ Эльконин Д. Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.—М., 1981.—С. 62.

⁶ Д. Б. Эльконин замечает, что в разные исторические эпохи в зависимости от условий жизни и быта дети играли в различные игры.

наблюдаемый объект, непосредственно не воспринимаемое в данный момент событие в виде образов, символов или знаков. Семиотическая (или символическая, как ее иногда называют) функция развивается у ребенка в период от полутора-двух до четырех лет. Если сравнить восьмидесятимесячного ребенка с двух-трехлетним, то окажется, что последний уже может воспроизводить по памяти воспринятые ранее предметы и явления, рассуждать, пользуясь представлениями и образами, т. е. вполне владеет образной символикой.

Подражание можно рассматривать как первое, простейшее проявление семиотической функции, поскольку подражательное действие является своеобразной моделью воспроизводимой в нем реальности, выступает в качестве ее «натурального» обозначения или знака. Дальнейшее развитие подражания состоит в том, что со временем оно становится отсроченным по отношению к моделируемому явлению. Такая отсроченная имитация свидетельствует о том, что у ребенка уже появились представления, которые оказывают положительное влияние на дальнейшее развитие поведения. На основе подражания возникает *невербальное общение*, так как подражательные движения со временем приобретают определенный смысл и несут в себе информацию, которой обмениваются друг с другом общающиеся люди.

Основой общения выступает функция, позволяющая заменять реальное содержание действия и образа мыслями о нем, звуками, жестами. К возможности замещения действия знаком сводится *символическая функция*, которая не является простой суммой определенных жестов. Символическая функция — это то, что устанавливает связь между каким-либо жестом в качестве обозначающего и объектом, действием, ситуацией в качестве обозначаемого. Это не добавление к ним, а способность представлять объект и действовать с представлением как с самим объектом.

С развитием семиотической функции в дошкольном детстве теснее всего связана *символическая игра*. В ней ребенок с помощью индивидуальных символов воспроизводит реальность, замещая сначала одни предметы другими, а затем сами предметы их символами или знаками. Символическая игра исчезает, как только расширяется круг общения ребенка и появляется тенденция подчинять игру реальной действительности. У детей от четырех до семи лет вместе с тем возрастают требования, предъявляемые к символам, которые в этот возрастной период превращаются в подражательные образы. Первичный акт рождения символа есть превращение предмета в игрушку, а предметного материального действия в игровое. Д. Б. Эльконин, размышляя над природой детских игр, выделил в них ряд моментов, связанных с символизацией: перенос действия с одного предмета на другой, переименование предмета, взятие ребенком на себя роли взрослого в игре.

Огромная роль символической игры в психическом развитии детей заключается в том, что такая игра делает доступным для ребенка проигрывание во внутреннем плане всего того, что он наблюдает в окружающей действительности. Здесь можно выделить две различные линии развития: первая—ребенок осваивает реальные отношения людей через взаимодействие

со сверстниками, овладевает системой человеческих деятельностей; вторая — у ребенка происходит развитие внутреннего плана действий и соответственно семиотической функции. Она позволяет представлять актуально отсутствующий объект и действовать с ним в уме, решая сложные интеллектуальные задачи.

Согласно американскому ученому Дж. Брунеру, который сделал много для понимания процессов интеллектуального развития ребенка, символическая функция представляет собой определенный этап в развитии познавательной деятельности, которая в процессе своего онтогенетического преобразования проходит три ступени: действенную, образную и символическую. Каждая из них особым образом отражает окружающий мир. Все эти способы отражения окружающей действительности сохраняются у взрослого человека, а взаимодействие между ними составляет одну из главных черт функционирования интеллекта взрослого человека⁷.

Первоначальная способность к символизации присуща человеку от рождения. Важнейшей особенностью развития символической деятельности является раннее становление синтаксической организованности речи. Ребенок способен овладевать словами и предложениями, интуитивно схватывая и используя абстрактные правила с такой скоростью, с какой он не способен манипулировать вещами, вырабатывать умения и навыки.

Развитие символической функции в детстве проходит ряд этапов, которые были выделены и описаны Н. Г. Салминой. Эти этапы следующие:

1. Появление рефлексии как осознания ребенком отношения обозначаемого и обозначающего, различение в самом обозначающем предмета и значения.

2. Возникновение интенциональности как сознательного, произвольного создания и использования знаково-символических систем, наделение их соответствующими функциями.

3. Развитие обратимости как возможности произвольного перехода от обозначаемого к обозначающему и обратно. Кодирование и декодирование одного и того же содержания с использованием различных знаково-символических средств.

4. Возникновение инвариантности — способности сохранять основное содержание при перекодировании.

Определенный уровень развития семиотической функции необходим для перехода ребенка к систематическому обучению в школе, так как применение знаково-символических средств положительно сказывается на формировании *теоретического мышления*. В качестве основных характеристик этого уровня могут выступать:

— выделение двух планов: обозначающего и обозначаемого, замещаемого и заместителя;

⁷ Брунер Дж. О познавательном развитии // Исследование развития познавательной деятельности. — М., 1971.

— умение производить анализ знаковых средств, выделять алфавит, правила сочетания символов;

— умение оперировать знаково-символическими средствами.

Необходимо также выявить, какие виды деятельности со знаково-символическими средствами ребенок в состоянии выполнить.

Особую проблему возрастного развития детей представляет собой *усвоение ими речи* как высшей формы проявления символической функции, а также выяснение влияния речи на дальнейшее поведенческое и интеллектуальное развитие ребенка. В решении данной проблемы можно выделить две разные позиции, каждая из которых имеет свои аргументы. Согласно одной позиции *усвоение ребенком речи лежит в основе всего его познавательного и личностного развития*. Согласно другой, альтернативной точке зрения *познавательное развитие детей происходит фактически независимо от усвоения ими языка, а речевое развитие как таковое следует за интеллектуальным, определяется им, но не наоборот*. Язык в соответствии с данной позицией представляет собой лишь один из многих факторов, влияющих на психическое развитие ребенка. Роль языка в процессе развития, в частности, выступает в том, что в нем фиксируются уже достигнутые результаты развития. Данный подход последовательно реализуется в теории Ж. Пиаже, в соответствии с которой язык есть особый продукт интеллектуальной деятельности, а не наоборот: интеллект — продукт развития языка. На собственно интеллектуальное развитие ребенка язык не оказывает решающего влияния. Если оно и имеет место, то носит косвенный, частный характер, открывает возможность для приобретения ребенком дополнительного жизненного опыта путем получения информации или обмена идеями. На самом деле развитие ребенка осуществляется через общение и совместную деятельность с другими людьми, а речь как таковая играет здесь второстепенную роль.

ПЕРИОДИЗАЦИЯ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

Есть две различные точки зрения на процесс развития ребенка в целом. Согласно одной из них этот процесс *непрерывен*, согласно другой — *дискретен*. Первая допускает, что развитие идет не останавливаясь, не ускоряясь и не замедляясь, поэтому каких-либо четких границ, отделяющих один этап развития от другого, не существует. Согласно второй точке зрения развитие идет неравномерно, то ускоряясь, то замедляясь, и это дает основание для выделения стадий или этапов в развитии, качественно отличающихся друг от друга. Те, кто придерживается мнения о дискретности процесса развития, дополнительно к сказанному обычно предполагают, что на каждой стадии существует какой-либо главный, ведущий фактор, определяющий собой процесс развития на этой стадии. Сторонники последней из обсуждаемых позиций также считают, что все дети независимо от их индивидуальных особенностей в обязательном порядке проходят через каждую стадию развития, не пропуская ни одной и не забега вперёд.

Тех, кто придерживается дискретной точки зрения на процесс развития, сегодня больше. Их концепции разработаны более детально и чаще используются в обучении и воспитании детей, чем взгляды защитников идеи непрерывности развития. Поэтому далее мы подробнее остановимся на дискретной точке зрения, представив в рамках ее несколько различных периодизаций развития.

Есть два отличающихся друг от друга подхода к представлению периодизации развития. Один из них основан на понимании процесса развития как складывающегося *стихийно*, под влиянием множества случайных факторов и обстоятельств в жизни детей, а другой представляется *нормативным* или таким, каким развитие должно было бы быть в идеальном случае при полном учете всех влияющих на него факторов, при правильной организации обучения и воспитания детей.

Та периодизация детского развития, которая сложилась на основе имеющейся практики обучения и воспитания, отражает, по мнению Д. Б. Эльконина, в основном именно эту, специфическую практику, а не потенциальные возможности ребенка. Такая периодизация, которую можно назвать *эмпирической* (от слова «эмпирика», обозначающего реально складывающийся опыт), не имеет должного теоретического обоснования и «не в состоянии ответить на ряд существенных практических вопросов, например, когда надо начинать обучение, в чем заключаются особенности воспитательно-образовательной работы при переходе к каждому новому периоду и т. д.»⁸.

Гораздо больший психолого-педагогический интерес представляет другая, теоретически достаточно обоснованная периодизация детского развития, однако в настоящее время построить ее трудно, так как не до конца известны, а главное, не полностью реализованы возможности развития ребенка. Поэтому в дальнейшем мы будем обсуждать периодизацию, которая представляет собой нечто среднее между эмпирической, сложившейся в реальном жизненном опыте, и теоретической, потенциально возможной при идеальных условиях обучения и воспитания детей. Именно такой и является периодизация развития, предложенная самим Д. Б. Эльконым⁹. Рассмотрим ее основные положения.

Детство, охватывающее период времени от рождения ребенка до окончания школы, по возрастной физической классификации делится на следующие семь периодов:

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

⁸ Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте// Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.— М., 1981.—С.26.

⁹ Заметим, что не все ученые-психологи даже в нашей стране придерживаются именно этой периодизации. Есть и другие точки зрения, с которыми можно познакомиться в гл. 13 первой книги настоящего учебника.

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* растет 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 и границы, которые сравнительно легко заметить, внимательно наблюдая за развитием ребенка, анализируя его психологию и поведение. Каждый психологический возраст требует своего стиля общения с детьми, применения особых приемов и методов обучения и воспитания.

Весь процесс детского развития в целом можно разделить на 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). Каждый из них состоит из двух периодов, открывающихся межличностным общением в качестве ведущего вида активности, направленного преимущественно на развитие личности ребенка и завершающегося предметной деятельностью, связанной с интеллектуальным развитием, с формированием знаний, умений и навыков, реализацией операционально-технических возможностей ребенка.

Переход от одного этапа развития к другому происходит в условиях возникновения ситуации, чем-то напоминающей возрастной кризис, а именно — при несоответствии между уровнем достигнутого личностного развития и операционально-техническими возможностями ребенка.

На этапах преимущественно личностного развития усвоение детьми отношений и личностных особенностей взрослых людей происходит через воспроизведение, или моделирование, этих отношений и проявляемых в них качеств личности, особенно благоприятные условия для этого создаются в общении ребенка с другими детьми в разного рода социальных группах в процессе организации и проведения сюжетно-ролевых игр. Здесь же ребенок сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых трудно быть понятым и принятым среди сверстников, выглядеть более взрослым.

Процесс развития начинается в *младенческом возрасте* с общения как ведущей деятельности¹⁰. Комплекс оживления, возникающий на третьем месяце жизни, в действительности является сложной формой общения ребенка со

¹⁰ Д. Б. Эльконин не пользовался понятием «ведущая форма общения», введенным нами ранее, поэтому, излагая его авторскую концепцию, мы будем употреблять снятие «ведущая деятельность» и применительно к общению.

взрослыми. Он появляется задолго до того, как ребенок начинает самостоятельно манипулировать предметами.

На границе младенчества и *раннего возраста* происходит переход к собственно предметным действиям, к началу формирования так называемого практического, или сенсомоторного, интеллекта. Одновременно интенсивно развиваются вербальные формы общения ребенка со взрослым, что говорит о том, что общение не перестает быть деятельностью, ведущей за собой развитие, но включается в соответствующий процесс вместе с предметной деятельностью.

Однако анализ речевых контактов ребенка этого возраста с окружающими людьми показывает, что речь им используется главным образом как средство коммуникации для налаживания сотрудничества с людьми в совместной с ними деятельности, но не как инструмент мышления. Да и сами предметные действия в этот период времени служат для ребенка способом налаживания межличностных контактов. Общение в свою очередь опосредуется предметными действиями ребенка и практически еще не отделено от них.

В *дошкольном возрасте* ведущей деятельностью становится игра в ее наиболее совершенной, развернутой форме, позволяющей развиваться всем сторонам психики и поведения ребенка — ролевой. Главное значение игры для психического развития детей состоит в том, что благодаря особым игровым приемам, в частности принятию ребенком на себя роли взрослого, выполнению его общественно-трудовых функций, символическому характеру многих предметных действий, переносу значений с одного предмета на другой, ребенок моделирует в игре отношения между людьми. Ролевая игра выступает как, вид активности, объединяющий общение и предметную деятельность и обеспечивающий их совместное влияние на развитие ребенка.

Ведущую роль в психическом развитии детей *младшего школьного возраста* играет учение. В процессе учения происходит формирование интеллектуальных и познавательных способностей; через учение в эти годы опосредствуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми людьми.

В *подростковом возрасте* возникает и развивается трудовая деятельность, а также особая форма общения — интимно-личностная. Роль трудовой деятельности, которая в это время приобретает вид совместных увлечений детей каким-либо делом, состоит в их подготовке к будущей профессиональной деятельности. Задача общения заключается в выяснении и усвоении элементарных норм товарищества, дружбы. Здесь же намечается разделение деловых и личных отношений, которое закрепляется к старшему школьному возрасту. Примечательной особенностью общения подростков является то, что во всех его формах наблюдается подчинение отношений своеобразному кодексу товарищества. Этот кодекс в наиболее общих чертах воспроизводит деловые и личные взаимоотношения, существующие между взрослыми.

В старшем школьном возрасте процессы, начало которым было положено в подростковом возрасте, продолжают развиваться, но ведущим в развитии становится интимно-личностное общение. Внутри его у старших школьников развиваются взгляды на жизнь, на свое положение в обществе, осуществляется профессиональное и личностное самоопределение.

Концепция Д. Б. Эльконина получила дальнейшее развитие в работах Д. И. Фельдштейна, который представил более детализированную картину периодизации детского развития. Выглядит она следующим образом.

В процессе онтогенеза ребенка выделяются разные его ступени: стадии, периоды, этапы и фазы. Акцент делается на развитии личности, а не познавательных процессов. Ее становление и развитие представляется в виде постепенного подъема со ступени на ступень. В течение всего детства выделяются две фазы развития: от рождения до 10 лет и от 10 лет до 17 лет. Они, соответственно, делятся на три этапа: от рождения до 3 лет, от 3 до 10 лет, от 10 до 17 лет. В свою очередь первая фаза делится на четыре периода: 0—1 год, 1—3 года, 3—6 лет, 6—10 лет, а вторая — на два периода: 10—15 лет, 15—17 лет.

Внутри каждого из шести выделенных периодов имеются три стадии, характеризующиеся сменой ведущей деятельности и внутренними преобразованиями, которые за это время происходят в личности.

Д. И. Фельдштейн считает, что в процессе социального развития ребенка как личности проявляются определенные закономерности. Одна из них — изменение социальной позиции личности. Переходы с одного уровня развития на другой могут происходить плавно и быстро, со значительными качественными изменениями в личности. Во время плавных переходных периодов ребенок обычно не особенно задумывается над вопросом о том, каково его положение среди других людей и каким оно должно быть; при резких изменениях социальной позиции личности на первый план в самосознании ребенка выходят именно эти вопросы.

Внутри каждого периода процесс развития проходит через следующие три закономерно чередующиеся стадии:

1. Развитие определенной стороны деятельности.
2. Максимальная реализация, кульминация развития данного типа ведущей деятельности.
3. Насыщение этой деятельности и актуализация другой ее стороны (под разными сторонами деятельности имеются в виду ее предметный и коммуникативный аспекты).

В целом в развитии детей, независимо от того, в рамках какой периодизации мы его представляем, существуют два довольно выраженных резких перехода. Первый характеризует переход от раннего детства к дошкольному, известный как «кризис трех лет», а второй — переход от младшего школьного возраста к подростковому, известный как «кризис подросткового возраста», или «кризис полового созревания». Они всегда знаменуют собой переход ребенка с одного уровня развития на другой,

успешность которого зависит от того, насколько удачно будет преодолен кризис.

РАЗВИТИЕ ДЕТСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Ни одному явлению при изучении психологии развивающегося ребенка не уделялось столь пристального внимания, как мышлению и речи. Это объясняется тем, что речь и мышление составляют основу интеллекта, а проблема развития интересует ученых, в частности для того, чтобы определить правильный подход к интеллектуальному воспитанию.

Л. С. Выготский был одним из первых, кто занялся глубоким изучением данной проблемы и обратил внимание на то, что мышление и речь, соединяясь друг с другом у взрослого человека, имеют в своем генезисе разные корни, длительную историю независимого существования и развития. Констатация этого факта позволила, с одной стороны, провести ряд исследований, направленных на изучение коммуникативной функции речи, и выделить так называемые *невербальные средства общения*, которые играют существенную роль в усвоении человеком языка и речи. С другой стороны, были обнаружены доречевые формы мышления: наглядно-действенное и наглядно-образное, появилась возможность не только судить об интеллекте ребенка до того, как он овладел речью, но и развивать его мышление в двух не менее значимых, чем вербальная, формах. Благодаря этому стало возможным комплексное развитие интеллекта на всех его уровнях, что позволяет разносторонне воздействовать на умственные способности ребенка.

Крик, лепет, даже первые слова ребенка являются стадиями в развитии речи, но практически не связанными с интеллектом. На этой ступени речь ребенка является скорее эмоционально-экспрессивной и коммуникативной формой поведения, чем интеллектуальной, т. е. служит выражению и обмену чувствами. В течение первого года жизни ребенка у него ясно обнаруживаются две указанные функции речи. Само развитие речи здесь только начинается и носит подготовительный характер. Вначале у ребенка формируется фонематический слух¹¹. Он складывается довольно рано, задолго до того как ребенок начинает пользоваться речью и самостоятельно произносить слова. Такой слух еще никак не связан с мышлением, он относится к области восприятия и частично затрагивает память.

¹¹ Те звуки, которые в отличие от других звуков мы характеризуем как речевые и из которых, как из элементарных, складываются слова, называются фонемами. В языке фонем не так уж много, всего несколько десятков, но их вполне достаточно для того, чтобы породить десятки тысяч слов — то богатство, которое составляет язык. Вторая, более сложная структура языка, не лингвистическая, а психологическая, выполняющая в восприятии и порождении речи смыслообразующую функцию, это — морфема. Большинство морфем представляют сами слова и их корни. Слова, в свою очередь, являются строительным материалом для конструирования фраз, предложений и текстов.

Начиная с раннего возраста, около двух лет, линии развития мышления и речи сближаются и дают начало новой форме поведения характерной для человека. В результате такого сближения растущему индивиду открывается символическая функция речи. Ребенок, у которого произошел этот важнейший психологический перелом, начинает самостоятельно и активно расширять свой словарный запас, задавая по поводу каждой новой вещи вопрос: как это называется? Происходит быстрое увеличение количества узнаваемых и произносимых слов, выражающих собой названия окружающих предметов и явлений, и с этого момента речь вступает в интеллектуальную фазу своего развития.

Внешняя сторона речи продолжает развиваться у ребенка от слова к сцеплению двух или трех слов, затем — к простой фразе, еще позже — к сложным предложениям и, наконец, к связной речи, состоящей из развернутого ряда мыслей — предложений.

Известно также, что по своему значению первое слово — морфема ребенка — есть целая фраза, односложное предложение по содержащемуся в нем смыслу. В развитии семантической стороны речи ребенок начинает, таким образом, с предложения и только позднее переходит к овладению частными смысловыми единицами, значениями отдельных слов, расчленяя мысль, слитно выраженную в однословном предложении, на ряд связанных между собой словесных значений.

Под влиянием теории американского лингвиста Н. Хомского в середине XX в. произошла переориентация исследований в области психологии развития детской речи. Вместо того чтобы изучать, как ребенок заучивает отдельные слова, исследователи сосредоточили свое внимание на попытках ребенка осознать и выделить правила порождения этих слов. Было замечено, что первое двухсловное высказывание ребенка уже обладает структурой или грамматикой, отличной от речи взрослого. От двух до пяти лет дети в своем речевом развитии на пути к грамматике взрослых проходят через серию отчетливо выделяемых стадий, которые будут рассмотрены в одной из следующих глав.

Ребенок раньше овладевает сложной структурой придаточного предложения с союзами «потому что», «несмотря на», «так как», «хотя», чем смысловыми структурами, соответствующими этим синтаксическим формам. Грамматика в развитии речи ребенка явно идет впереди логики, что свидетельствует о том, что речь относительно поздно становится средством мышления. Семантический план речи, замечает Л. С. Выготский, есть только один из ее внутренних планов, связанных с мышлением. За ним открывается план внутренней речи, которая, собственно, и представляет собой речевое мышление. Однако внутренняя речь формируется у детей только в старшем дошкольном возрасте.

Особую линию в развитии мышления детей представляет та, которая характеризуется постепенным *соединением мысли со словом* и выступает сначала в виде внешнего, а затем внутреннего диалога человека, имеющего форму вопросов и ответов на них. Первые признаки — предпосылки развития диалогической формы общения между ребенком и взрослым — появляются к

двухмесячному возрасту (эмоциональное общение — комплекс оживления). Взрослый, начиная разговаривать с ребенком в тот период жизни, когда ребенок еще не в состоянии говорить, стимулирует его познавательную активность и демонстрирует нужные формы поведения в диалоге, и эти формы поведения впоследствии усваиваются ребенком. В раннем возрасте ребенок начинает играть в диалоге активную роль. появляются первые его собственные вопросы. Содержание и характер этих вопросов обычно воспроизводят те, с которыми ранее взрослый обращался к ребенку еще в доречевой период его развития. Собственная речевая активность ребенка побуждает взрослого переходить на новый уровень вопросно-ответного диалога с ним, опережающего наличный уровень развития ребенка и тем самым стимулирующего его дальнейший рост.

Количество вопросов, которые взрослые задают детям, обычно превосходит число вопросов, которые взрослым задают сами дети. Усложнение системы вопросов идет следующим образом: характер, предмета (кто?, что?), его местонахождение (где?), признаки (какой?), действия (что делает?), назначение (для чего?, зачем?), причина (почему?). Такая последовательность постановки вопросов углубляет любознательность ребенка, развивает его мышление и ориентировочно-исследовательскую активность. Через умелую и последовательно усложняющуюся постановку вопросов перед ребенком взрослый организует его мышление, систематизирует и углубляет знания о мире.

В дошкольном возрасте, от 2,5 до 6—7 лет, отмечается период наибольшей активности ребенка в постановке вопросов перед взрослым (возраст «почемучек»). В это время в диалоге ребенка появляется настойчивость, он непременно стремится добиться ответа на поставленный вопрос, демонстрирует собственное отношение к ответу, не всегда удовлетворяется полученным ответом взрослого и не обязательно соглашается с ним.

Здесь уже налицо то обстоятельство, что диалог перестал быть для ребенка формой общения и превратился в размышление с участием взрослого. Вопрос, обращенный к другому человеку, часто служит для ребенка средством уточнения собственной позиции, а не только способом получения новой информации. К концу дошкольного детства внешний диалог превращается уже во внутренний. Признаком перехода внешнего диалога во внутренний является известный феномен детской *эгоцентрической речи*. В начале младшего школьного возраста происходит четкое разделение двух форм диалога: диалога как средства управления межличностным общением и диалога как средства организации индивидуального мышления. Вопросы участников диалога, адресованные друг другу, в данном случае вопросы взрослого к ребенку и ребенка ко взрослому, начинают активизировать их мыслительные процессы и выполнять взаимно развивающую интеллектуальную функцию. Этому особенно способствуют вопросы типа «почему?». «За вопросом в форме «почему» у младшего школьника стоит не просто любопытство... а обнаруженное противоречие между какими-то сложившимися

представлениями»¹². Ставя подобные вопросы перед взрослым, ребенок вместе с ним и с его помощью исследует возникшую проблемную ситуацию. Значительная часть детей этого возраста, около 20%, способна адресовать подобные вопросы самим себе, активизируя тем самым собственный внутренний диалог.

Далее появляются так называемые «вопросы-гипотезы», которые в своем содержании несут предположительный ответ на поставленный вопрос. Младший школьный возраст, от 6 до 9 лет, можно рассматривать как особо чувствительный, или сензитивный, к развитию способности ребенка выделять неизвестное в проблемной ситуации и активно ее изучать.

Полностью или почти полностью диалог превращается во внутренний с переходом ребенка из младшего школьного в подростковый возраст. Количество вопросов, которое ребенок в этом возрасте задает взрослому, резко падает, зато значимо возрастает число, расширяется и углубляется содержание тех вопросов, которые подросток ставит перед самим собой.

Начальный период подросткового возраста можно рассматривать как своеобразный пик любознательности, которая в эти годы в отличие от дошкольного детства направлена уже на выяснение сущности вещей и явлений. Повышенная любознательность, однако, характеризует не всех детей, и их индивидуальные различия в этом отношении в подростковом возрасте резко возрастают.

Если Л. С. Выготскому и Н. Б. Шумаковой, чью точку зрения на процесс развития диалогической формы речи мы только что рассмотрели, удалось проследить изменения речи вплоть до того момента, когда она становится средством мышления, то заслугой Ж. Пиаже, к изложению взглядов которого мы переходим, явилось детальное изучение развития мышления до того момента, когда оно соединяется с речью, особенно наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. Как Л. С. Выготский в отношении речи, так и Ж. Пиаже в связи с мышлением пришел к выводу о том, что мышление складывается задолго до того, как оно становится речевым. На основе проведенных исследований Ж. Пиаже были выделены логические структуры мышления — *операции*, генезис которых составляет содержание стадий развития детского интеллекта.

Знания для Ж. Пиаже — это не сумма единиц информации и не состояние обладания ею со стороны индивида, а процесс. Нечто знать означает действовать в соответствии с имеющимися знаниями в уме или практически. Предметами познавательных действий могут стать реальные объекты, их образы, знаки и символы.

Основная цель разумного поведения или мышления человека — адаптация к окружающей среде. Способы такой адаптации Ж. Пиаже называет *схемами*. Схема представляет собой повторяющуюся структуру или организацию действий в типичных ситуациях. Схема может состоять из самых

¹² Развитие творческой активности школьников.—М., 1991.—С. 23.

простых движений, включать в себя достаточно сложные комплексы двигательных умений, навыков и умственных действий.

Операция — центральное понятие теории Ж. Пиаже, объясняющее процесс развития интеллекта. Под операцией понимается мысленное действие, обладающее важным свойством — обратимостью, которая заключается в том, что, выполнив соответствующее действие, ребенок может вернуться к его началу путем совершения обратного ему действия. Операция — это обратимое действие. Такими обратимыми операциями, выполняемыми как в прямом, так и в обратном порядке, являются большинство парных математических операций. Суть интеллектуального развития ребенка составляет овладение операциями.

Основные механизмы, с помощью которых ребенок переходит с одной стадии развития на другую,— ассимиляция, аккомодация и равновесие. *Ассимиляция* — это действие с новыми предметами в соответствии с уже сложившимися умениями и навыками. *Аккомодация* — это стремление изменить сами умения и навыки соответственно изменившимся условиям. В результате аккомодации в психике и поведении вновь восстанавливается нарушенное *равновесие*, а несоответствие между имеющимися умениями, навыками и условиями выполнения действия снимается. За счет процессов ассимиляции, аккомодации и равновесия осуществляется когнитивное развитие детей. Эти процессы функционируют на протяжении всей жизни человека.

Когда ассимиляция доминирует над аккомодацией, то возникают ригидность мышления и негибкость поведения. Когда аккомодация превалирует над ассимиляцией, не формируются устойчивые, экономные приспособительные умственные действия и операции, а поведение становится непоследовательным и неорганизованным. Равновесие между этими процессами означает их оптимальное сочетание. Пока ассимиляция и аккомодация находятся в состоянии равновесия, можно говорить о разумном поведении; в противном случае оно утрачивается и теряет свои интеллектуальные свойства. Достижение фундаментального равновесия между ассимиляцией и аккомодацией — трудная задача, и ее решение зависит от уровня интеллектуального развития субъекта, от тех новых проблем, с которыми он сталкивается. Такое равновесие должно существовать на всех уровнях интеллектуального развития.

Ж. Пиаже выделил четыре стадии интеллектуального развития детей: 1. Сенсомоторная стадия, от рождения ребенка до 18—24 месяцев. 2. Дооперациональная стадия, от 18—24 месяцев до 7 лет. 3. Стадия конкретных операций, от 7 лет до 12 лет. 4. Стадия формальных операций, после 12 лет. В скорости прохождения этих стадий у детей наблюдаются определенные индивидуальные различия, поэтому возрастные границы стадий определены приблизительно.

К концу *сенсомоторной* стадии развития ребенок из существа, зависящего от наследственности, становится субъектом, способным к элементарным символическим действиям. Основная характеристика дооперациональной стадии — начало использования символов, в том числе слов. Ребенок употребляет их прежде всего в игре, в процессе подражания. На

этой стадии ему еще очень трудно представить, как воспринимают другие то, что наблюдает и видит он сам. Однако •когда соответствующую задачу ребенку необходимо решать в конкретной ситуации, включающей реальные отношения людей, то уже дети примерно трехлетнего возраста неплохо справляются с ней, испытывая затруднения лишь в том случае, когда найденный принцип решения необходимо выразить в абстрактной, словесной форме. Можно поэтому предположить, что те трудности, с которыми в данном случае сталкивается ребенок, это трудности, обусловленные недостаточной развитостью речи.

На стадии *конкретных операций* ребенок обнаруживает способность к выполнению гибких и обратимых операций, совершаемых в соответствии с логическими правилами. Дети, достигшие этого уровня развития, уже могут давать логические объяснения выполняемым действиям, способны переходить с одной точки зрения на другую, становятся более объективными в своих оценках. Они сравнительно легко справляются с задачами на сохранение (феномены Пиаже)¹³. Дети приходят к интуитивному пониманию двух важнейших логических принципов, которые выражаются отношениями:

если $L = B$ и $B = C$, то $A = C$; $A + B = B + A$ 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 *сервации*. 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.

На стадии *формальных операций*, которая, начинаясь с 12 лет, продолжается в течение всей жизни человека, индивид усваивает настоящие понятия, проявляет гибкость мышления, демонстрирует обратимость умственных операций и рассуждений. Характерная особенность этой стадии — способность рассуждать, пользуясь настоящими абстрактными понятиями. Другой существенной чертой данной стадии развития является системный поиск решения задач, при котором последовательно испытываются различные варианты решения, оценивается и взвешивается эффективность каждого варианта.

В табл. 1 в обобщенном виде представлены основные стадии развития ребенка по Ж. Пиаже и дано краткое описание каждой стадии.

¹³ Эти явления будут подробнее рассмотрены в следующих главах учебника.

Таблица 1

Стадии интеллектуального развития детей по Ж. Пиаже

Название стадии развития и возраст детей, находящихся на данной стадии	Характеристика поведения и мышления детей, находящихся на данной стадии развития
1. Сенсомоторная стадия (от рождения до 1,5—2,0 лет)	Психологическое отделение ребенком себя от внешнего мира. Познание себя как субъекта действия. Начало волевого управления собственным поведением. Понимание устойчивости, постоянства внешних объектов. Осознание того, что предметы продолжают существовать и находиться на своих местах и тогда, когда они непосредственно не воспринимаются при помощи органов чувств.
2. Дооперациональная стадия (от 2 до 7 лет)	Усвоение языка, представление предметов и их образов словами. Эгоцентризм мышления, выражающийся в трудности становления на позицию другого человека, видения явлений и вещей его глазами. Классификация объектов по отдельным, зачастую случайным признакам.
3. Стадия конкретных операций (от 7 до 12 лет)	Возникновение элементарных логических рассуждений относительно объектов и событий. Усвоение представлений о сохранении числа (возраст около 6 лет), массы (возраст примерно 7 лет) и веса предметов (около 9 лет). Классификация объектов по отдельным существенным признакам.
4. Стадия формальных операций (начало возраста около 12 лет)	Способность мыслить логически, пользуясь абстрактными понятиями. Способность выполнять прямые и обратные операции в уме (рассуждения). Формулирование и проверка предположений гипотетического характера.

Проследим для примера процесс возрастного развития ребенка по такой интеллектуальной операции, как сериация. На начальной стадии, которую можно назвать стадией А, самые маленькие дети, проводя сериацию, утверждают, что все эти предметы (скажем, палочки), предложенные им, одинаковы. На второй стадии (стадия Б) они делят предметы на две категории: большие и маленькие, без их дальнейшего упорядочивания. На стадии В дети говорят уже о больших, средних и малых предметах. На стадии Г ребенок строит классификацию эмпирически, путем проб и ошибок, но не в состоянии сразу же сделать ее построение безошибочно. Наконец, на последней стадии Д 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.

На операциональной стадии в возрасте между 7 и 12 годами дети оказываются в состоянии упорядочивать объекты по различным признакам, например по высоте или по весу. Они также бывают способны представить в уме, назвать серию выполняемых, выполненных действий или тех, которые еще предстоит выполнить. 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. Восьмилетний 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.

Опыты на сохранение, проведенные Ж. Пиаже, их результаты и интерпретация многократно проверялись, иногда подтверждаясь, иногда подвергаясь сомнению. Некоторые современные критики Пиаже полагают, что он недооценивал уровень интеллектуального развития ребенка-дошкольника и не совсем верно интерпретировал результаты своих опытов. Оказалось, например, что если сделать так, чтобы оценки поведения ребенка и его интеллекта не опирались на речевые высказывания ребенка, т. е. не связывались с речью, то уже к 3—4-летнему возрасту дети могут демонстрировать явление усвоения понятия сохранения количества при изменении форм и расположения предметов.

Отрицая стадиальность развития и стоя на позициях, утверждающих его непрерывность, критики Пиаже отрицали правомерность разделения процесса интеллектуального развития на стадии. Вполне возможно, утверждали они, 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. Много примеров подобного рода мы обнаруживаем в интеллектуальном поведении животных, которые лишены речи, но в состоянии усмотреть и использовать в своих действиях сложные отношения, существующие между вещами.

Операции являются интериоризованными действиями, зависящими в своем развитии от деятельности субъекта. Образцом таких операциональных структур является процесс, который можно наблюдать у детей между 4 и 5, 11 и 12 годами жизни в ситуации, в которой для объяснения одного опыта жизни явно недостаточно.

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 и невидимых 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 сумма всех элементарных весов эквивалентна весу сахара до 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 оставаться на своей первоначальной высоте.

Тремя основными факторами, влияющими на развитие интеллекта ребенка, являются, по Пиаже, созревание, опыт и действие социального окружения, в частности обучение и воспитание. Успех обучения зависит от уровня развития, уже достигнутого ребенком. Если он приблизился к операциональному уровню развития, т. е. способен понимать количественные отношения, то этого вполне достаточно для того, чтобы привести его к понятию сохранения. Но чем дальше он от этого уровня, тем меньше способен использовать ситуацию обучения для построения понятия сохранения.

Определенную роль в развитии интеллекта играет биологическое созревание организма. Устойчивый последовательный характер стадий развития является подтверждением их частичной биологической детерминированности. Но это не означает существования наследственной программы, генотипически определяющей развитие мышления ребенка. Эффект созревания заключается, как считает Ж. Пиаже, в основном в открытии новых возможностей для развития, но не в их практической реализации.

Большое воздействие на теоретические исследования развития детского мышления, а также на практику обучения и воспитания детей оказала концепция, разработанная другим американским ученым, Дж. Брунером. Как и многие другие исследователи, Дж. Брунер исходил из представления о том, что детская культура и язык играют важную роль в интеллектуальном развитии ребенка. Он также Пользовал в своей концепции ряд понятий из теории информации.

Основные идеи, которые содержит теория развития детского интеллекта по Брунеру, следующие:

1. Из различных биологических способностей, которые у ребенка появляются в течение первых двух лет его жизни, три представляются наиболее важными: *способность к воображению* (представлению отсутствующего объекта), *иконическая память* и *символическое кодирование*. Они возникают в онтогенезе в указанной последовательности примерно на 6, 12 и 18 месяцах жизни ребенка.

2. Сами по себе эти биологические способности относительно незначимы, но позволяют детям формировать и развивать системы представления, кодирования и трансформации информации, воспринимаемой при помощи органов чувств.

3. Самостоятельно дети не в состоянии изобрести подобного рода системы. В процессе онтогенеза они скорее как бы переоткрывают их для себя под воздействием культуры, обучения и воспитания в широком смысле слова. Этому, в частности, способствует собственная генетическая предрасположенность детей к восприятию педагогических воздействий. Развитие происходит под влиянием *внешних* (обучение и воспитание) и *внутренних* (биологическое созревание) факторов.

4. Из различных систем символического представления информации, которые усваивает ребенок, ни одна не имеет столь важного значения для его развития, как язык. Господство естественного языка позволяет детям выходить за пределы примитивных когнитивных стратегий, работать с понятиями, использовать логику.

5. Хотя к возрасту примерно 5 лет ребенок уже достаточно хорошо владеет языком, этого недостаточно для глубоких качественных изменений в его мышлении. Для того чтобы такие изменения произошли, дети должны научиться соединять использование языка с другими способами представления информации.

6. В различных культурах этот процесс идет по-разному. Для того чтобы дети поднялись до уровня владения интеллектуальными операциями, описываемыми Ж. Пиаже, необходимо, чтобы их обучение носило формализованный характер, т. е. велось на абстрактно-теоретическом уровне. Данный тип обучения разделяет две системы представления информации: конкретную (иконическую) и абстрактную (теоретическую) — и помещает детей в такую ситуацию, где Слова систематически используются без ассоциирования с материальными предметами, которые они представляют.

Теория развития детского интеллекта по Ж. Пиаже на протяжении нескольких десятков лет с момента ее появления (первая половина XX в.) привлекает к себе пристальное внимание ученых и практиков. Одни ее принимают, другие отвергают, третьи корректируют и дополняют. Одна из попыток последнего рода была сделана американским ученым Паскуалем - Леоне. Он постулировал существование особой интеллектуально-мотивационной силы, которую назвал *силой внимания*. Данная сила была определена как максимальное число независимых интеллектуальных схем, которые могут

одновременно полностью актуализироваться у человека при возникновении какой-либо проблемы или задачи. Было показано, что у детей сила внимания последовательно растет с возрастом, увеличиваясь примерно на единицу через каждые два года, начиная с 3-4-летнего возраста и до 15—16 лет включительно. У юноши сила внимания на 5—6 единиц больше, чем у ребенка младшего дошкольного возраста.

Недоразвитием силы внимания, а не операциональных структур по Пиаже определяется, по мнению Паскуале-Леоне, слабость детского интеллекта. Ж. Пиаже объяснял сходство решения задач детьми на разных возрастных уровнях одинаковостью логических структур этих задач, а также уровнем развития операций у субъекта, в то время как Паскуале-Леоне то же самое объяснил, исходя из общих требований к координации схем в этих задачах, «силой внимания» у субъекта. Для Ж. Пиаже разница в готовности детей к обучению объясняется различиями в сформированности операциональных структур; те же самые различия по Паскуале-Леоне объясняются разницей в силе внимания.

Еще один вариант развития концепции Ж. Пиаже предложил Р. Кейс. Его теория основана на принятии следующих постулатов (они, в свою очередь,

заимствованы автором из теорий Болдуина, Пиаже, из информационной теории интеллекта):

1. Ребенок рождается с серией практически готовых к употреблению двигательных операций, которые из произвольных он постепенно переводит под свой сознательный, волевой контроль в течение нескольких первых месяцев жизни.

2. Эти первые произвольные, контролируемые операциональные структуры затем координируются друг с другом. Как только это происходит, появляются заметные изменения аккомодации в мышлении ребенка.

3. Четыре основные стадии развития ребенка приблизительно соответствуют следующим хронологическим периодам: от рождения до 1,5 лет; от 1,5 до 5,0 лет; от 5 до 11 лет; от 11 до 18,5 лет.

4. Итоговые операции каждой стадии организуются в устойчивую систему, которая позволяет ребенку проявлять значительную гибкость на определенном познавательном уровне.

5. Дифференцированные и скоординированные операционные системы служат строительным материалом для следующих стадий развития.

6. Исполнительные и контролирующие структуры интеллекта могут быть разделены по меньшей мере на три категории: *представление существующих состояний*, *представление желательных состояний* (целей) и *представление операций или стратегий перехода из одного состояния в другое...*

7. Дети приобретают способность усмотрения принципа решения задачи (инсайта) тогда, когда у них сформировалась внутренняя система логически последовательных шагов перехода от существующего состояния к желательному через ряд промежуточных состояний, т. е., говоря кибернетическим языком, когда **в их** голове есть алгоритм такого перехода.

8. Дети рождаются на свет с готовой способностью представлять в виде образов определенные элементы наличной ситуации. Они также рождаются со способностью к воссозданию по памяти недавно пережитых или желательных состояний в качестве целей, с элементарными способностями действовать в направлении этих целей.

9. Многие явления интеллекта, внешне похожие на стадии развития, можно объяснить, допустив, что дети приобретают новые способы перехода от наличных к желательным состояниям и что эти способы каким-то образом включаются в действие, обогащая интеллект.

Исходя из этих постулатов, на основе серии промежуточных рассуждений Р. Кейс приходит к следующим выводам, составляющим основу его собственной теории:

1. Главные изменения в мышлении ребенка в ходе его развития происходят за счет координации исполнительных структур, степень сложности которых одинакова, но функции и внутренняя форма различны. Второстепенные изменения производятся путем координации таких исполнительных структур, сложность, форма и функции которых одинаковы.

2. В процессе когнитивного развития ребенка происходят следующие типичные изменения:

- а) одна структура становится частью другой;
- б) ситуация, которая требует такого вхождения, репрезентируется в сознании как часть проблемы;
- в) происходит объединение операций, и они включаются в структуру более высокого уровня как ее элемент, становятся ее циклом или подпрограммой;
- г) для того чтобы вновь созданная структура функционировала нормально, определенные необходимые изменения происходят в каждом ее элементе, т. е. она как бы вся немного перестраивается.

3. Период от 2 до 5 лет вопреки Ж. Пиаже не предшествует появлению операций. Он представляет собой вполне самостоятельную стадию развития, со своей собственной последовательностью операциональных структур и собственным результатом развития.

4. Четыре основные класса интеллектуальных операций представляют собой следующие: сенсомоторные операции, операции, направленные на выяснение отношений, измерительные операции и векторные операции (абстрактно-измерительные).

На характер концепции, представленной Р. Кейсом, очевидное влияние оказали достижения в области техники, технологии и структур, используемых при составлении программ обработки данных на ЭВМ. Автор попытался провести параллель между человеческим интеллектом и программами, по которым работают современные ЭВМ (понятия цикла, подпрограммы, вложения блоков программы и т. п.).

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Генотипическая и средовая обусловленность развития ребенка

- 1 Значение решения проблемы генотипической и средовой обусловленности психики ребенка для обучения и воспитания детей.
- 2 Различные точки зрения на соотношение генотипических и средовых факторов в развитии детей.
- 3 Теория культурно-исторического развития высших психических функций по Л. С. Выготскому.
- 4 Основные направления в развитии поведения и психики ребенка.
5. Зависимость психического развития от уровня организации живых существ.

Тема 2. Основные понятия и общие вопросы детского развития

1. Понятие сензитивного периода развития.
2. Представление о движущих силах, условиях и факторах развития.
3. Понятия ведущей деятельности и ведущего типа общения.
4. Взаимосвязь развития организма, поведения, познавательных процессов и личности ребенка.
5. Развивающее значение сюжетно-ролевых игр.

6. Семиотическая функция, ее формирование и значение для развития ребенка.

7. Язык, речь и развитие мышления ребенка.

Тема 3. Периодизация возрастного развития

1. Непрерывная и дискретная точки зрения на процесс развития.

2. Эмпирическая и теоретическая периодизация развития.

3. Периодизация психического развития детей по Д. Б. Эльконину.

4. Кризисы возрастного развития.

Тема 4. Развитие детского мышления

1. Концепция развития детей и мышления по Л. С. Выготскому.

2. Развитие диалогической формы речи и ее влияние на мышление.

3. Теория развития детского интеллекта по Ж. Пиаже.

4. Дальнейшее развитие теории Ж. Пиаже в работах Паскуале — Леона и Р. Кейса.

5. Теория интеллектуального развития ребенка по Дж. Брунеру.

Темы для рефератов

1. Генотипическое и средовое влияние на развитие в различных психологических теориях.

2. Система научных психологических понятий, описывающих процесс развития.

3. Периодизация детского познавательного и личностного развития.

4. Теории интеллектуального развития ребенка.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Классификация и особенности различных сензитивных периодов развития в жизни ребенка.

2. Комплексное описание процесса развития, включая его биологические, познавательные, личностные и поведенческие аспекты.

3. Сравнительный анализ эмпирических и теоретических, представлений о периодизации развития детей.

4. Информационно-когнитивные теории интеллектуального развития.

5. Зависимость развития мышления от становления диалогической и монологической речи.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие.—Иркутск, 1989.

(Теория психического развития ребенка: 32—50.)

Берне Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание.— М., 1986.

(Формирование и развитие Я-концепции: 67—95.)

Валлон А. Психическое развитие ребенка.— М., 1967.

(Ребенок и взрослый: 19—24. Факторы психического развития ребенка: 38—48. Деятельность ребенка и его развитие: 49—58. Игра и развитие ребенка: 58—64. Развитие эмоций: 116—125. Развитие движений: 125—151. Развитие мышления и речи: 151—179.)

Выготский Л. С. Педагогическая психология.— М., 1991.

(Биогенетический закон: 100—102. Психологическое значение игры: 123—128. К вопросу о периодизации детского развития: 245—249. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте: 374—410.)

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т.— М., 1984.— Т. 4.

(Проблема возраста: 244—269.)

Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии.— М., 1978.

(Условия и движущие силы психического развития ребенка: 10—16. Возрастные периоды психического развития ребенка: 17—20. Особенности различных видов детской деятельности и их роль в психическом развитии ребенка: 20—37. Специфика психического развития в онтогенезе (к истории вопроса): 51—92.)

Исследование развития познавательной деятельности.— М., 1971.

(О познавательном развитии: 25—99. Построение понятий у детей: 172—192, 208—223.)

История зарубежной психологии. 30—60-е годы XX века. Тексты.— М., 1986.

(Теория Пиаже: 232—292.)

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т.— М., 1983.— Т. 1.

(К теории развития психики ребенка: 281—302..)

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики.— М., 1981.

(Принципы психологического развития ребенка и проблема умственной недостаточности: 538—557.)

Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против.— М., 1981.

(Основы теории Ж. Пиаже: 9—25. Учение Ж. Пиаже об эгоцентрической позиции ребенка: 34—42. От действия к мысли (в учении Ж. Пиаже): 42—53. Факторы интеллектуального развития ребенка: 53—56. Стадии интеллектуального развития ребенка (по Ж. Пиаже): 56—64. Сенсомоторный период развития (по Пиаже):

64—76. Становление внутреннего плана интеллектуальной деятельности (по Пиаже):

76—85. Анализ концепции Ж. Пиаже: 134—190.)

Пиаже Жан. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология.— М., 1969.

(Социальные факторы интеллектуального развития: 210—221.)

Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект.—

М., 1987.

(Роль игры в развитии личности ребенка: 140—183.)

Проскура Е. Ф. Развитие познавательных способностей дошкольника,— Киев, 1985.

(Обучение и умственное развитие ребенка: 9—20.)

Психология и педагогика игры дошкольника (материалы симпозиума),— М., 1966.

(Игра и развитие ребенка (А. В. Запорожец): 5—10. Основные вопросы "теории детской игры (Д. Б/Эльконин): 11—37.)

Развитие личности ребенка.— М., 1987. (Язык и общение детей: 74—98. Когнитивное развитие: 99—130. Интеллект и достижения детей: 131—150.)

Развитие общения дошкольников со сверстниками.— М., 1989.

(Роль и функции общения со сверстниками, в психическом развитии детей: 6—16.)

Развитие творческой активности школьников.—М., 1991.

(Развитие диалога и его влияние на формирование мышления: 10—34.)

Раншбург И., Поппер П. Секреты личности.— М., 1983.

(Развитие мышления и речи у детей: 41—66.) ;

Эльконин Д. Б. Психология игры.— М., 1978. (История возникновения ролевой игры: 33—64. Теория игры: 65—138.)

Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет).—М., 1960/ (Проблема психического развития ребенка: 5—22.)

Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте//Вопросы психологии.— 1971.—№ 4.—С. 6— 20.

II

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т.— М., 1980.— Т. 2.

(Развитие детского самосознания: 103—127.)

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т.— М., 1980.—

(Возрастная периодизация жизненного цикла человека: 89—95.) **Брунер Д. С.** Психология познания: за пределами непосредственной информации.—М., 1977. (Умения и навыки в детском возрасте: 242—273. Воображение у детей: 304—319.)

Бурменская Г. В., Обухова Л. Ф., Подольский А. А. Современная американская психология развития: учебное пособие.—М., 1986.

(Общая характеристика, американской психологии развития: 7—13.

Основные этапы становления американской психологии развития: 14—32.

Предмет и основные понятия американской психологии развития: 33—45.

Экологический подход к развитию: 92—106. Социальное научение: 46—69.

Познавательное развитие:

Возрастная и педагогическая психология/Под ред. М. В; Гамезо и Др.— М., 1984.

(Факторы и движущие силы психического развития ребенка: 47—52.

Обучение и Развитие: 53—55. Периодизация развития: 55—62.)

Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А. В. Петровского.- М., 1979.

(Условия психического развития и его направления: 21—30.)

Выготский Л. С. Педагогическая психология.—М., 1981.

(Воспитание памяти: 174—182. Воспитание воображения: 186—190. Воспитание мышления: 207—214. Педагогическое значение упражнений в формировании привычек: 306-310. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте: 410—430.)

Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников.— М., 1988.

(Психология индивидуальных различий: 12—24.)

Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т.— М., 1986.— Т. 1.

(Учение Ж. Пиаже и психическое развитие ребенка: 216—221. Проблемы развития психики ребенка: 223—232. Возрастные периоды психического развития ребенка: 233—235, 248—257. Роль деятельности в психическом развитии ребенка: 235—247.)

Зик К. Ребенок и его мир: Советы по умственному развитию детей до 6 лет.— М., 1985.

(Деятельность ребенка как средство его умственного развития: 5—12.)

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей: Учебное пособие.— Минск, 1987.

(Возрастная динамика развития представлений: 74—87.)

Карпова С. Н., Лысюк Л. Г. Игра и, нравственное развитие школьников.— М., 1986. ,

(Игра и ее роль в психическом развитии ребенка: 4—13. Нравственное развитие ребенка-дошкольника: 13—28.) .

Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения.— М., 1987.

(Развитие познавательной деятельности ребенка: 119—160.)

Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников.— Киев, 1971.

(Формирование произвольного (волевого) поведения у ребенка: 78—98. Условия развития волевого поведения ребенка: 145—161.)

Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы.—М., 1984.

(Возрастные предпосылки способностей и творчества: 12—15, 43—47.)

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст.—М., 1971.

(Возрастное развитие способностей: 129—220.)

Линден Ю. Обезьяны, человек и язык.—М., 1981.

(Проблема развития языка у детей: 40—53.)

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения.—М., 1986.

(Возникновение общения у ребенка: 30—75.)

Лисина М. И., Силвестру А. И. Психология самопознания у дошкольников.—Кишинев, 1983.

(Развитие самосознания у дошкольников: 29—59.)

Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются.— М., 1989.

(Воспитание способностей: 147—153.)

Моргун В. Ф., Ткачева Н. Ю. Проблема периодизации развития личности.—М., 1981. (Понятие периодизации в психологии: 33—55.

Периодизация развития личности:

55—67.)

Мухина В. С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов.—М., 1985.

(Теоретические вопросы психологии развития детей: 28—52. Игра как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте: 115—130.)

Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми.— М., 1985.

(Влияние эмоционального общения на возникновение первых слов у детей: 99—118.)

Одаренные дети.—М., 1991.

(Психологические основы работы с одаренными детьми: 257—319.)

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста.—

М., 1986.

(Об эмоциях и их развитии у ребенка: 7—32.)

Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т.—М., 1989.—Т. 1.

(Развитие мышления ребенка: 400—442. Развитие речи у детей: 460—482.)

Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении.—М., 1988.

(Формирование знаково-символической деятельности: 211—257.)

Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика.—М., 1976.

(Языковое развитие ребенка: 83—121.)

Становление речи и усвоение языка ребенком.—М., 1985.

(Психоллингвистический анализ некоторых этапов доречевого периода: 6—20.)

Субботский Е. В. Как рождается личность (некоторые психологические аспекты формирования личности ребенка).—М., 1978. (У истоков морали: 33—56.)

Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе.— М., 1989.

(Периодизация и уровни развития личности в онтогенезе: 125—195.)

Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет).—М., 1960.

(Методы исследования психического развития детей: 23—30.)

Эльконин Д. Б. Психология игры.— М., 1978. (Игра и психическое развитие: 271—288.)

III

Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. Том второй.—М., 1979.

(Развитие мышления Школьника: 5—118.)

Венгер Л. А. Восприятие и обучение (Дошкольный возраст).—М., 1969. ,

(Развитие восприятия (постановка проблемы и история): 3—73. Развитие восприятия (обобщение научных данных): 213—291.)

Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся.—М., 1989.

(Возрастные особенности образного мышления: 42—69.)

Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психическое развитие дошкольников.— М., 1984.

(Психология игры дошкольников: 35—43.)

Исенина Е. И. Дословесный период развития речи у детей.— Сараев., 1986.

(Генезис языковых функций в дословесной коммуникации у детей: 45—58.)

Исследование развития познавательной деятельности.—М., 1971. ¹

(Мышление детей школьного возраста в разных культурах: 272—306.)

Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости.— М., 1981. , (Возрастные особенности продуктивного мышления школьников: 99—108.) .

Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы.— М., 1984.

(Индивидуальные различия в способностях: 54—59. Прогнозирование развития способностей: 59—68.)

Микулинская М. Я. Развитие лингвистического мышления учащихся,— М., 1989.

(Показатели развития лингвистического мышления учащихся: 102—124.)

Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта.—М., 1981.

(Основные вопросы теории детского рисования: 7—58. Развитие детского рисунка как специфического знака: 59—170. Детский рисунок как документ эпохи: 170—217.)

Психоллингвистика. Сборник статей.— М., 1984.

(Как маленькие дети употребляют свои высказывания: 353—366.)

Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника.— М., 1966.

(Об изменениях в эмоциональной сфере человека: 10—18.)

Глава 3.

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Краткое содержание

Врожденные формы психики и поведения. Значение точного знания врожденных форм психики и поведения, законов их естественного, генетически детерминированного развития для правильного обучения и воспитания детей. Беспомощность человеческого младенца, длительный период его зависимости от людей. Рефлекторные, генотипически обусловленные движения младенца. Автоматическое включение сразу после рождения в работу основных органов чувств: зрения, слуха, осязательного, двигательного анализаторов, рецепторов

вкуса. Врожденные механизмы зрительного и слухового восприятия у младенца. Прирожденная способность к сложным реакциям, сочетающим в себе работу органов чувств и мышц. Анатомо-физиологическая характеристика и функционирование мозга ребенка в период новорожденности.

Двигательная активность ребенка. Быстрый прогресс двигательной активности ребенка в течение первого года жизни. Освобождение рук от функций локомоции и приобретение способности к прямохождению. Развитие зрения и наглядно-действенного мышления на основе ручных движений. Помесячное совершенствование движений ребенка в течение первого года жизни. Возможность ускоренного развития движений под влиянием обучения. Особенности формирования манипулятивно-исследовательских движений рук ребенка на первом году жизни. Начало имитационных движений во втором полугодии жизни, их значение для дальнейшего обучения и воспитания ребенка. Появление указательного жеста, его роль в психическом развитии.

Восприятие и память у младенцев. Особая роль зрения и его развитие у детей в первые месяцы жизни. Восприятие младенцем человеческого лица. Комплекс оживления. Развитие слухового анализатора. Специфическая реакция младенца на человеческий голос. Ориентировочно-исследовательская активность младенца. Память у ребенка в первые месяцы жизни. Совершенствование манипулятивных ручных движений. Появление согласованных, скоординированных действий, связанных с различными анализаторами. Специфические ошибки восприятия и действия совершаемые детьми в первые месяцы жизни, их объяснение. Способность младенца к различению элементарных и сложных сенсорных воздействий. Классификация стадий развития сенсомоторного взаимодействия у младенцев по Ж. Пиаже. Начало образования у детей когнитивных схем.

Речь и мышление младенца. Независимое развитие речи и мышления в течение иного года жизни. Разные генетические предпосылки и направления развития речи и мышления. Особая реакция младенца на человеческую речь. Подражание и понимание речи. Появление связи слова с предметом. Соединение ориентировочно-исследовательской деятельности со словом. Возникновение совместной предметной деятельности ребенка и взрослого, опосредствованной речевым общением. Этапы развития активной речи и ее семантики у младенцев. Целостная картина формирования речи у детей с рождения до конца первого года жизни. Начало становления мышления. Связь образа предмета с действием, совершаемым в отношении его. Примеры из опытов Ж. Пиаже, иллюстрирующих особенности детского мышления.

ВРОЖДЕННЫЕ ФОРМЫ ПСИХИКИ И ПОВЕДЕНИЯ

Без точного знания того, с чем ребенок рождается на свет, без глубокого понимания процессов его естественного развития по биогенетическим законам трудно воссоздать полную и достаточно сложную картину развития ребенка, строить на ее основе обучение и воспитание.

Люди, окружающие младенца, помогают ему с рождения во всем. Они обеспечивают физический уход за организмом ребенка, обучают, воспитывают его, способствуют приобретению человеческих психологических и поведенческих черт, приспособлению к условиям общественного существования. Поддержка ребенка со стороны родителей и взрослых начинается с рождения и продолжается как минимум в течение полутора десятков лет до тех пор, пока ребенок не станет взрослым и не сможет вести независимый, самостоятельный образ жизни. Но и современному взрослому человеку для того, чтобы оставаться человеком и развиваться как человек, нужна постоянная поддержка со стороны других людей, общение и взаимодействие с ними. Без этого он быстро деградировал бы как личность.

Вместе с тем младенец уже при рождении обладает немалым запасом практически готовых к употреблению, сложных сенсорных и двигательных способностей— *инстинктов*, позволяющих ему приспосабливаться к миру и быстро прогрессировать в своем развитии. У новорожденного с рождения, например, имеется немало сложных движений, развивающихся в основном по генетически заданной программе в процессе созревания организма, в том числе рефлекторных, возникающих сразу и без специального обучения с первых часов жизни под воздействием соответствующих внутренних и внешних стимулов, закодированных в качестве ключевых в программах Развития этих движений. При рождении у младенца имеются ощущения всех модальностей, элементарные формы восприятия, памяти, благодаря которым становится возможным его дальнейшее познавательное и интеллектуальное развитие. Они представляют собой генетически заданные структуры или блоки сенсорных систем, из которых непосредственно или при незначительной прижизненной модификации строятся более сложные познавательные структуры. В число таких базовых элементов восприятия можно включить, например, механизмы зрительного, слухового и мышечного сосредоточения, слежения за объектами, их сличения, локализации в пространстве, сохранения в памяти, обработки в мозге следов их воздействий.

Младенец, которому от рождения всего лишь 1—2 дня уже способен *различать химические вещества по вкусу*. Обоняние как один из древнейших и важнейших органов чувств начинает у него функционировать также сразу после рождения. Такими же особенностями обладают элементарное зрение, движения и слух.

В первые два месяца жизни ребенок демонстрирует способность к *рефлекторному повороту головы в ответ на прикосновение какого-либо предмета к уголку рта, сильно сжимает ладони при касании их поверхности, совершает общие некоординированные движения руками, ногами и головой*. У него имеется также 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.

Младенец способен различать вещества на вкус. Он определенно предпочитает сладкие жидкости другим и даже способен определить степень

сладо́сти. Новорожденный ощущает запахи, реагирует на них поворотом головы, изменениями в частоте сердцебиений и дыхания. Эти двигательные и физиологические реакции аналогичны тем, которые наблюдаются у взрослых людей при повышенном внимании и особом интересе к чему-либо.

Следует также назвать, признав в качестве врожденных, группу процессов, 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.

Готовность к функционированию с рождения обнаруживают не только основные органы чувств, но и *головной мозг*. 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 рефлексy.

Применительно к младенцу важно знать не только врожденные формы психики и поведения, но и процесс естественного развития организма. Особое значение имеет развитие движений в первые месяцы жизни.

ДВИГАТЕЛЬНАЯ АКТИВНОСТЬ РЕБЕНКА

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 положительное значение для формирования в будущем сложных комплексов координированных движений.

Развитие движений ребенка в течение первого года жизни идет очень быстрыми темпами, причем прогресс, достигаемый в этом отношении за двенадцать месяцев, поразителен. Из практически беспомощного существа, располагающего ограниченным набором элементарных общих врожденных движений рук, ног и головы, ребенок превращается в маленького человека, не только легко стоящего на двух ногах, но относительно свободно и самостоятельно передвигающегося в Пространстве, способного одновременно с движениями ног выполнять сложные манипулятивные движения руками,

освобожденными от, локомоции (функции обеспечения передвижения в пространстве) и предназначенными для исследования окружающего мира.

В младенческом возрасте быстро формируются двигательные навыки детей, особенно сложные, сенсорно скоординированные движения рук и ног. Эти движения в дальнейшем играют весьма существенную роль в становлении познавательных и интеллектуальных способностей ребенка. Благодаря движениям рук и ног ребенок получает значительную часть информации о мире, на движениях Рук и ног учится видеть по-человечески глаз. Сложные ручные движения входят в первичные формы мышления и становятся его неотъемлемой частью, обеспечивая совершенствование интеллектуальной деятельности человека.

Большая *импульсивная активность* рук ребенка наблюдается Уже в первые недели его жизни. Эта активность включает размахивание руками, хватание, движения кисти. В 3—4 месяца ребенок начинает тянуться рукой за предметами, сидит с поддержкой. В 5 месяцев он уже захватывает неподвижные предметы рукой. " 6 месяцев ребенок сидит на стуле с поддержкой и может хватать движущиеся, качающиеся предметы. В 7 месяцев он сидит без поддержки, а в 8 садится без посторонней помощи. В возрасте около 9 месяцев младенец стоит с поддержкой, ползает на животе, а в 10 сидит с поддержкой и ползает, опираясь на руки и колени. В 11 месяцев ребенок уже стоит без поддержки, в 12—ходит, держась за руку взрослого, а в 13—ходит самостоятельно. Таков поразительный прогресс двигательной активности в течение одного года с момента рождения ребенка. Заметим, что при специальном обучении дети могут овладевать соответствующими двигательными навыками гораздо раньше, чем обычно.

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 и регулировать их, т. е. о том, что у ребенка возникла *сенсомоторная координация*.

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 те предметы, которые попадают ему на глаза, и это отмечается уже на втором-третьем 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 двигателью

предвосхищать траекторию перемещения предметов в пространстве, т. е. прогнозировать их движение.

Одним из первых младенец усваивает хватание и удерживание предметов в руке, пытаясь приблизить их ко рту. Возможно, что в этом своеобразном действии проявляется *атавизм*, связанный с тем, что у многих животных основным органом манипулирования и исследования окружающего мира были челюсти.

Сначала ребенок схватывает случайно оказавшиеся под рукой предметы, которые она встречает на пути своего естественного следования. Затем движения руки становятся более целенаправленными и управляемыми образом зрительно воспринимаемого предмета, находящегося на некотором расстоянии от ребенка. Младенец ловит его, манипулирует им, обращая внимание на свойства этого предмета. Наиболее яркие и привлекательные свойства предметов он начинает воспроизводить при помощи повторных движений. Например, он трясет погремушку для того, чтобы воспроизвести издаваемый ею звук; бросает предмет на пол с целью проследить траекторию его падения; стучит одним предметом о другой, чтобы еще раз услышать характерный звук. В этом возрасте ребенок, по-видимому, уже начинает понимать, что воспроизведение движений способно еще раз воссоздать желательный результат. Здесь мы, вероятно, имеем дело с началом формирования *произвольных движений*, и все это относится к первому полугодию жизни.

На втором полугодии дети начинают *подражать движениям взрослых*, повторять их и тем самым оказываются практически подготовленными к началу научения путем подражания (викарное научение). Ранее сформировавшиеся движения глаз играют ориентировочно-исследовательскую роль в совершенствовании сложных ручных движений. С помощью зрения ребенок изучает окружающую действительность, контролирует свои движения, благодаря чему они становятся более совершенными и точными. Глаз как бы «обучает» руку, а с помощью ручных движений в предметах, которыми манипулирует ребенок, открывается больше новой информации. Зрение и движения рук становятся далее основным источником познания ребенком окружающей действительности.

К концу младенческого возраста у ребенка возникает особая форма движения, служащая средством направления внимания взрослого человека и управления его поведением с целью удовлетворения актуальных' потребностей ребенка. Это в первую очередь *указательный жест*, адресованный взрослому, сопровождающийся соответствующей мимикой и пантомимикой. Ребенок указывает взрослому рукой на *то*, что его интересует, рассчитывая на помощь взрослого.

ВОСПРИЯТИЕ И ПАМЯТЬ У МЛАДЕНЦЕВ

Из всех органов чувств главнейшее значение для человека имеет *зрение*. Оно первым начинает активно развиваться в самом начале жизни. 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, появляется на втором месяце жизни. К концу его ребенок может самостоятельно переводить взгляд с одного предмета на другой.

Младенцы первых двух месяцев жизни большую часть времени бодрствования занимаются рассматриванием окружающих предметов, особенно тогда, когда они накормлены и находятся в спокойном состоянии. 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 движущиеся объектами, однако вплоть до 2—4-месячного возраста их зрение является относительно слабым.

Достаточно хороший уровень развития движений глаз можно отметить у ребенка примерно к трехмесячному возрасту. Процесс формирования и развития этих движений не полностью предопределен генетически, его скорость и качество зависят от создания соответствующей внешней стимулирующей среды. Глазные движения детей развиваются быстрее и становятся более совершенными при наличии в поле зрения ярких, привлекательных предметов, а также людей, совершающих разнообразные движения, за которыми может наблюдать ребенок.

Примерно со второго месяца жизни у ребенка отмечается способность к *различению простейших цветов*, а на третьем-четвертом месяцах — *формы предметов*. В две недели у младенца, вероятно, уже сформировался единый образ лица и голоса матери. опыты, проведенные учеными, показали, что младенец проявляет очевидное беспокойство в том случае, если перед его взором появляется мать и начинает говорить «не своим» голосом или когда чужой, незнакомый человек вдруг «заговаривает» голосом матери (такая экспериментальная ситуация с помощью технических средств искусственно создавалась в ряде экспериментов с детьми младенческого возраста).

На втором месяце жизни младенец особым образом *реагирует на людей, выделяя и отличая их от окружающих предметов*. Его реакции на человека являются специфическими и почти всегда ярко эмоционально окрашенными. На улыбку матери в возрасте около 2—3 месяцев младенец реагирует также улыбкой и общей активизацией движений. Это называется комплексом оживления. Было бы неправильно связывать возникновение у ребенка комплекса оживления со зрительным восприятием хорошо знакомых лиц. Многие слепые с рождения дети также начинают улыбаться примерно в двух-трехмесячном возрасте, услышав только голос своей матери. Установлено, что интенсивное эмоциональное общение взрослого с ребенком способствует, а редкое и бездушное препятствует развитию комплекса оживления и может привести к общей задержке психологического развития ребенка.

Улыбка на лице ребенка возникает и поддерживается не сама собой. Ее появлению и сохранению способствует ласковое обращение матери с ребенком

или заменяющего ее взрослого человека. Для этого выражение лица взрослого должно быть добрым, радостным, а его голос приятным и эмоциональным.

Первые элементы *комплекса оживления* появляются на втором месяце жизни. Это — замирание, сосредоточение, улыбка, гуление, причем все они вначале возникают как реакции на обращение взрослого к ребенку. На третьем месяце жизни эти элементы объединяются в систему и появляются одновременно. Каждый из них выступает как специфическая реакция на соответствующие воздействия взрослого и служит цели активизации общения ребенка со взрослым. На заключительном этапе его развития комплекс оживления демонстрируется ребенком всякий раз, когда у ребенка появляется потребность общения со взрослым.

К трех-четырёхмесячному возрасту дети своим поведением отчетливо показывают, что они предпочитают видеть, слышать и общаться лишь со знакомыми людьми, как правило, с членами семьи. В возрасте около восьми месяцев ребенок проявляет состояние видимого беспокойства, когда в поле его зрения оказывается лицо незнакомого человека или когда он сам попадает в незнакомую обстановку, даже если в этот момент времени рядом с ним находится родная мать. Боязнь чужих людей и незнакомого окружения довольно быстро прогрессирует, начиная с восьмимесячного возраста и до конца первого года жизни. Вместе с ней растет и стремление ребенка постоянно находиться рядом со знакомым человеком, чаще всего с матерью, и не допускать долгой разлуки с ним. Наивысшего своего уровня эта тенденция возникновения страха перед чужими людьми и боязни незнакомой обстановки достигает примерно к 14—18 месяцам жизни, а затем постепенно уменьшается. В ней, видимо, проявляется инстинкт самосохранения в тот особо опасный для ребенка период жизни, когда его движения неуправляемы, а защитные реакции слабы.

Рассмотрим некоторые данные, которые характеризуют развитие восприятия предметов и памяти у детей в младенческом возрасте. Замечено, что такое свойство восприятия, как *предметность*, т. е. отнесенность ощущений и образов к предметам окружающей действительности, возникает к началу раннего возраста, около одного года. Вскоре после рождения ребенок способен различать тембр, громкость и высоту звуков. Способность запоминать и хранить образы в памяти в своих первичных формах также складывается у младенца в течение первого года жизни. До 3—4-месячного возраста ребенок, по-видимому в состоянии *хранить образ воспринятого предмета* не более одной секунды. После 3—4 месяцев время сохранения образа увеличивается, ребенок *приобретает способность узнавать лицо и голос матери в любое время дня*. В 8—12 месяцев он *выделяет предметы в зрительном поле*, причем узнает их не только в целом, но и по отдельным частям. В это время начинается активный поиск предметов, внезапно исчезнувших из поля зрения, что свидетельствует о том, что ребенок сохраняет образ предмета в Долговременной памяти, надолго выделяет его из ситуации и соотносит с ней, т. е. фиксирует объективные связи, существующие между предметами.

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. Позднее, примерно к полутора годам, формируется долговременная память, рассчитанная на длительное хранение информации. Ребенок второго года жизни узнает знакомые предметы и людей через несколько недель, а на третьем году жизни даже через несколько месяцев.

А.В.Запорожец, известный отечественный исследователь детской психологии, описал процесс познавательного развития младенца следующим образом. Формирование хватательных движений у ребенка, начинающееся примерно с третьего месяца жизни, оказывает существенное влияние на развитие у него восприятия формы и величины предметов. Дальнейший прогресс в восприятии глубины у детей напрямую связан с практикой передвижения ребенка в пространстве и с действиями освобожденной от локомоторных функций руки. Сенсорные процессы, включаясь в обслуживание практических действий по манипулированию предметами, перестраиваются на их основе и сами приобретают характер ориентировочно-исследовательских перцептивных действий. Это происходит на третьем и четвертом месяцах жизни.

При изучении зрительного восприятия детей установлено, что стимулы, близко расположенные друг к другу в пространстве, объединяются ими в комплексы гораздо чаще, чем удаленные друг от друга. Это порождает типичные ошибки, которые совершают дети младенческого возраста. Ребенок может, например, схватить башню из кубиков за самый верхний кубик и очень удивиться, обнаружив, что только один кубик, а не вся башня в целом, оказался у него в руке. Ребенок этого возраста может также делать многочисленные и усердные попытки «взять» цветок с платья матери, не понимая того, что этот цветок составляет часть плоского рисунка. Замечено, что при восприятии предметов дети вначале ориентируются на их форму, а затем на их величину и только позднее — на цвет. Последнее происходит в возрасте около 2 лет.

Младенцам годовалого или близкого к этому возраста присущ отчетливо выраженный познавательный интерес к окружающему миру и развитая познавательная активность. Они способны сосредоточивать свое внимание на деталях рассматриваемых изображений, выделяя в них контуры, контрасты, простые формы, переходя от горизонтальных к вертикальным элементам рисунка. Младенцы проявляют повышенный интерес к цветам, у них весьма выражена ориентировочно-исследовательская реакция на все новое и необычное. Младенцы оживляются, воспринимая явления, отличные от тех, с которыми они уже встречались раньше.

Существует гипотеза, предложенная Ж. Пиаже, что у младенцев уже существует прототип схемы в форме элементарной способности упорядоченного отражения действительности в виде общих свойств, присущих ряду сходных, но не идентичных явлений. Об этом говорит тот факт, что многие годовалые дети различают группы предметов, объединенных по общим признакам: мебель, животных, еду, в том числе по изображениям.

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. Выраженность этой способности от первого полугодия жизни к полутора годам постепенно возрастает. К концу этого срока время сохранения образа в памяти после того, как предмет был впервые увиден и спрятан, увеличивается до 10 сек.

Суммируя данные о сенсорном развитии детей первого года жизни, Ж. Пиаже выстроил следующую последовательность его стадий:

1. Стадия развития структур взаимодействия ребенка с неживыми предметами. Он включает в себя:

А. *Стадию операционной консолидации (1—4 месяца)*. Ребенок при помощи простых движений глаз или рук пытается восстановить перцептивную или эмоциональную ситуацию, которая для него представляет интерес в познавательном или в эмоциональном плане. В каждом таком случае ребенок своими движениями стремится восстановить прежние ощущения (например, движение глаз в сторону привлекательного объекта или движение руки ко рту).

Б. *Стадию операционной координации (4—8 месяцев)*. Пример: движение чашки весов, увидев которое ребенок затем старается воспроизвести. Вообще, заметив интересное движение чего-либо, младенец почти моментально схватывает его, воспроизводит, наблюдая с большим любопытством за реакцией. В данном случае помимо движения, произведенного самим ребенком, возникает реакция слежения за этим движением.

В. *Бифокальная координация (8—12 месяцев)*. Произвольное повторение одного и того же движения с разными частями объекта (нажатие левой чаши весов после того, как произведено движение правой). Если перед 4—8-месячным ребенком поставить барьер на пути следования к привлекательной для него цели, то ребенок не предпримет никаких попыток его устранить. 8—12-месячный ребенок убирает барьер довольно легко. Это значит, что он усматривает связь между двумя объектами: барьером и целью, предвидит результат действия с первым из объектов — барьером — как средство достижения второго — цели.

Г. *Усовершенствованная координация (12—18 месяцев)*. Типичный пример — опыты В. Келера с использованием орудий. Здесь проявляется способность совершать движения с объектами — средствами (орудиями) в любую сторону, независимо от тех ручных движений, которые необходимы для непосредственного достижения цели.

Аналогичные подстадии можно выделить в развитии движений органа зрения, а также движений, связанных с едой и питьем, социальным взаимодействием и речью. Параллельно у детей формируются структуры, относящиеся к взаимодействию с людьми, особенно способы невербального

общения ребенка со взрослым, который ухаживает за ним. Выделим аналогичные стадии в этом процессе.

2. Стадии развития структур взаимодействия ребенка с окружающими людьми. Они содержат:

А. *Операционную консолидацию (1—4 месяца)*. К концу этой стадии ребенок замечает отклонения от привычного для него поведения матери и предпринимает усилия, направленные на то, чтобы вызвать с ее стороны привычную реакцию. Если это не получается то ребенок отворачивается и начинает заниматься чем-то другим. Данное поведение свидетельствует о том, что у ребенка начали складываться первичные намерения.

Б. *Операционная координация (4—8 месяцев)*. Ребенок совершает намеренные действия для того, чтобы с их помощью привлечь внимание матери или другого взрослого человека (тянет мать за волосы, трясет игрушкой, протягивает руки к матери и т. п.). Те действия, которые вначале преследовали определенную цель, теперь начинают играть роль сигналов, стимулов, преднамеренно вводимых в процесс общения и направленных на другого человека.

В. *Бифокальная операционная координация (8—12 месяцев)*. Здесь структуры взаимодействия с неживыми объектами координируются со структурами взаимодействия с людьми (игра с матерью в какие-либо игрушки). Внимание ребенка одновременно сосредоточивается и на человеке, и на неживом объекте (игрушке).

Г. *Усовершенствованная координация (12—18 месяцев)*. На этой стадии появляется имитация ребенком движений и действий, совершаемых другими людьми, ведется активный поиск интересных объектов с целью продемонстрировать их другому человеку.

Для того чтобы глубже понять, какого уровня развития достигает младенец в восприятии, необходимо обратиться к понятию *когнитивной схемы*. Схема—это главная единица восприятия, которая представляет собой след, оставленный в памяти человека воспринятой картиной и включающий в себя наиболее информативные, существенные для субъекта признаки. Когнитивная схема объекта или ситуации содержит в себе подробную информацию о наиболее важных элементах этого объекта или ситуации, а также о взаимосвязях этих элементов. Способность создавать и сохранять когнитивные схемы есть уже у младенцев. Старшие дети формируют когнитивные схемы незнакомых объектов после того, как посмотрят на них в течение нескольких секунд. Чем взрослее ребенок, тем лучше он научается выделять информативные признаки воспринимаемого объекта и абстрагироваться от недостаточно информативных. Для того чтобы уловить настроение человека, дети смотрят ему в глаза, прислушиваются к его голосу. Одновременно они обучаются вести целенаправленный поиск нужных информативных элементов.

К концу первого года жизни относятся первые признаки наличия мышления у ребенка в форме *сенсомоторного интеллекта*. Дети этого возраста замечают, усваивают и в своих практических действиях используют

элементарные свойства и отношения предметов. Дальнейший прогресс их мышления непосредственно связан с началом развития речи.

РЕЧЬ И МЫШЛЕНИЕ МЛАДЕНЦА

Хотя развитие речи и мышления начинается в младенческом возрасте, тем не менее в течение первого года жизни формирование этих двух функций идет относительно независимыми путями, по своим собственным законам. Речь преимущественно развивается как средство общения на базе данной ребенку от рождения способности к эмпатии — пониманию эмоционального состояния другого человека по его мимике, жестам и пантомимике. Первичному развитию наглядно-действенного мышления предшествует становление манипулятивных движений рук, совершенствование работы органов чувств и формирование всех операционных структур, их координации, о которой писал Ж. Пиаже. Значительный вклад в дальнейшее развитие этой формы мышления вносит совершенствование ориентировочно-исследовательской деятельности младенцев.

Обычно развитие речи ребенка в течение первого года жизни происходит так. В первые, месяцы жизни у младенца появляется *повышенный интерес к человеческой речи*, она выделяется в его восприятии из мира других звуков. 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 *гукание*, затем — в 4—6 месяцев — *гуление, повторение простых слогов*. Во втором полугодии жизни появляется лепет, а в 9—10 месяцев в речи младенца замечаются *первые слова*. Голосовые реакции и соответствующие действия младенца чаще всего появляются в присутствии взрослого и возникают в ситуациях, где общение взрослого с ребенком целесообразно.

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 и взрослого появляется новая его форма — предметное общение. В ответ на называние взрослым какого-либо предмета ребенок берет его и протягивает взрослому. Такая форма общения является важной предпосылкой для развития в дальнейшем совместной предметной деятельности, в процессе которой дети

усваивают знания, формируют необходимые умения и навыки. Еще позднее, к началу обучения в школе, на этой основе возникает учебная, а затем и трудовая деятельность.

Успешность усвоения речи и понимания ее значительно возрастает, если наряду с собственно речевым общением ребенок имеет возможность активно манипулировать предметами, называемыми взрослым, самостоятельно изучать, исследовать их.

Активные *действия детей с предметами* возникают между 7 и 10 месяцами жизни. Примерно около года в деятельности ребенка появляется новый момент: он начинает исследовать предметы не только с помощью рук, но также и других предметов, употребляемых им в качестве орудий. Например, взяв в руки палочку, ребенок может прикасаться ею к другим предметам, воздействовать на них (толкать, двигать, переворачивать и т. п.).

Появление и развитие звуковой 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. Интонационное структурирование речи происходит в течение первого года жизни и является доминирующим направлением в ее развитии. На основе интонационного структурирования возникает возможность невербального общения взрослого и ребенка еще до того, как ребенок практически начинает овладевать человеческой речью. Первые произносимые им звуки речи несут в себе значительные отпечатки эмоциональной экспрессии.

Теперь рассмотрим, как идет развитие лексической стороны речи. В 4—8 месяцев ребенок начинает *произносить односложные слова* типа «баба», «мама». Около одного года эти слова приобретают определенный смысл, отнесенность к конкретному предмету или человеку (до этого времени они походили на обычный лепет). Заметим, однако, что качество и частота лепета ребенка в первом полугодии его жизни не предопределяют 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.

Уровень понимания слов ребенком мало зависит от уровня развития у него продуктивной речи. Средний запас слов, используемых полуторагодовалыми детьми, равен примерно 50. Многие слова и их значения дети усваивают с помощью культурно отработанного «ритуала называния», который родители постоянно выполняют с того момента, когда ребенок начал самостоятельно произносить сочетания звуков, напоминающие слова. Поначалу дети приписывают словам иные значения, чем взрослые. Одно слово для ребенка может выражать мысль, заключенную для взрослого в целом

предложении и даже в нескольких связанных друг с другом фразах. Иногда одновременно с фразовой насыщенностью слова наблюдается сужение детьми значений отдельных слов по сравнению с тем, как они употребляются взрослыми людьми.

Подведем итог сказанному, обозначив вслед за С. Н. Карповой основные, этапы развития речи в младенческом возрасте¹⁴.

К концу первого — началу второго месяца жизни у ребенка возникает специфическая реакция на человеческую речь—особое *внимание* к ней, называемое слуховым сосредоточением.

На третьем месяце жизни в ответ на речевые обращения взрослого у ребенка появляются *собственные речевые реакции*, входящие в состав известного «комплекса оживления». Вначале ребенок произносит короткие отрывистые звуки. Затем у него появляются протяжные, певучие и тихие звуки, которые преимущественно воспроизводят интонацию взрослых. Позднее возникает ритмическое и звуковое речевое подражание. В это время звуки, произносимые ребенком, еще выражают его эмоциональные состояния и связаны в основном со сферой эмоционального общения со взрослым.

Примерно с четырех месяцев ребенок начинает *различать высказывания взрослых по интонации*, что свидетельствует о том, что он уже умеет пользоваться речью как средством эмоциональной коммуникации (общения).

На шестом месяце жизни ребенок *ориентируется не только на эмоциональный тон и характер высказывания*, но также и на другие его признаки, например на ритмику. Одновременно возрастает фонетическая организованность собственных звуков ребенка.

Между четвертым и шестым месяцами жизни ребенок переходит к *лепету*, который представляет собой следующий шаг в развитии активной речи. К концу первого полугодия жизни наряду с эмоциональным общением возникает и обособляется предметное общение.

Во втором полугодии жизни ребенок начинает пользоваться *«псевдословами»* — сочетаниями звуков, которые выполняют номинативную, или сигнальную, функцию и еще не обладает постоянными обобщенными значениями.

С 8—9 месяцев ребенок *произносит звуки, а затем и целые слова по заданному взрослым образцу*.

Лишь к концу первого года жизни ребенок усваивает *семантику слова* как целостный комплекс физических звуков, имеющих некоторый обобщенный смысл.

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

¹⁴ Карпова С. Н. Развитие ориентировки на речь и ее элементы // Хрестоматия "" возрастной и педагогической психологии.— Ч. II.—М., 1981.

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. Данные факты свидетельствуют о том, что ребенок начал активно овладевать номинативной и прагматической функциями речи.

Рассмотрим теперь, как идет развитие познавательной сферы младенца, подготавливающее формирование 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 находящимися в пределах их досягаемости предметами, т. е. вырабатывают умения и навыки, которые впоследствии оказываются включенными в процесс решения практических сенсомоторных задач.

По мнению Дж. Брунера, ребенок младенческого возраста познает окружающий мир главным образом благодаря привычным действиям, с помощью которых он на этот мир практически воздействует. Со временем, как правило, уже за пределами младенческого возраста, мир оказывается представленным ребенку еще и в образах, сравнительно свободных от действий, а далее и в понятиях.

Вплоть до конца первого года жизни узнавание объектов ребенком зависит не столько от характера самих этих объектов, сколько от того, какие действия они вызвали. В этом возрасте ребенок еще не способен четко дифференцировать образ предмета и реакцию на него. Приведем несколько примеров из наблюдений, сделанных Ж. Пиаже.

Пример 1. Ребенок семи месяцев от роду теряет папиросную коробку, которую он только что перед этим держал в руках и раскачивал взад и вперед. Уроненная коробка случайно падает так, что оказывается за пределами поля зрения младенца. Он сразу же подносит к глазам свою руку, где только что была коробка, и долго смотрит на нее с выражением удивления и разочарования. Затем, не считая, по-видимому, пропажу невозполнимой, ребенок вновь начинает размахивать рукой, хотя она пуста. После этого он повторно подносит руку к глазам и заглядывает в нее, как будто пытаясь этим движением заставить коробку появиться снова в руке. Здесь представление об объекте, вероятно, сливается с простым продолжением связанного с ним действия.

Пример 2. Ребенок — девочка шестимесячного возраста — лежит в колыбели и наблюдает за своими движениями. Она хватается ручками ткань, покрывающую стенки колыбели, тянет образовавшиеся складки на себя, но выпускает их. Движение повторяется несколько раз подряд. После того как в очередной раз ткань выскользывает из руки, девочка, не разжимая кулачка, подносит руку к глазам осторожно ее разжимает. Затем она внимательно смотрит на свои пальцы и, убедившись в том, что в ладони ничего нет, вновь повторяет движение. Все это происходит много раз подряд. По-видимому, для

ребенка достаточно дотронуться до предмета, полагая, что он уже схвачен и находится в руке.

Во втором полугодии жизни ребенка возникает тесная связь между восприятием и действием. Первоначально действие ребенка совершается только при помощи рефлексорных движений органов чувств, например принимает форму «устремленного взгляда», обнаруживающегося, в движениях глаз или ориентации головы. Позднее появляются схватывание рукой, захватывание ртом, удерживание в руке и т. п.

Образовавшаяся связь между восприятием и действием подготавливает развитие интеллектуальных операций, первыми элементарными проявлениями которых выступают сенсомоторные действия ребенка, направленные на поиск предметов и преодоление различных препятствий, возникающих на пути его продвижения.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Врожденные формы психики и поведения

1. Врожденная беспомощность младенца, ее положительные и отрицательные стороны.
2. Зависимость психического развития младенца от окружающих людей.
3. Рефлексорная природа врожденных движений ребенка.
4. Элементарные признаки готовности основных органов чувств к нормальному функционированию.
5. Инстинктивные формы поведения младенца.
6. Мозг ребенка в период новорожденности.

Тема 2. Двигательная активность ребенка

1. Освобождение рук от функции локомоции, переход к прямохождению.
2. Значение ручных движений для развития зрения и других психических функций.
3. Прогресс двигательной активности в течение **первого** года жизни ребенка.
4. Начало подражательных движений.
5. Появление указательного жеста и его значение для дальнейшего психического развития ребенка.
6. Возникновение индивидуальных **различий в двигательной активности детей.**

Тема 3. Восприятие и память у младенцев

1. Развитие зрения.
2. Совершенствование слухового и двигательного анализаторов.
3. Ориентировочно-исследовательская активность детей младенческого возраста.

4. Координация работы различных анализаторов в течение первого года жизни.

5. Классификация стадий сенсорного развития младенца по Ж. Пиаже.

6. Первые признаки формирования у ребенка когнитивных схем.

Тема 4. Речь и мышление младенца

1. Начало независимого развития мышления и речи.

2. Прогресс в раннем становлении речевой функции ребенка.

3. Появление связи слова с предметом.

4. Основные этапы речевого развития младенца.

5. Первые признаки формирования мышления.

6. Соединение действия и образа в процессе решения задач.

7. Развитие диалогических форм речи и мышления.

Темы для рефератов

1. Врожденные формы психики и поведения младенцев.

2. Развитие двигательной активности ребенка в течение первого года жизни.

3. Формирование восприятия и координированной работы различных анализаторов в младенческом возрасте.

4. Этапы становления речи у младенца.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Психолого-педагогические средства развития моторики у детей младенческого возраста.

2. Формирование сенсорных и моторных схем в течение первого года жизни.

3. Предпосылки к развитию мышления, возникающие к концу младенческого возраста.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие, — Иркутск 1989. (Младенческий возраст: 50—56.)

Бауэр Т. Дж. Р. Психическое развитие младенца. — М., 1979.

(Восприятие у младенцев: 27—164. Развитие движений у младенцев; 165—216. Познавательное развитие младенца (мышление): 217—291.)

Брунер Д. С. Психология познания: за пределами непосредственной информации. — М., 1977. (Формирование схем поведения у младенцев: 288—301.)

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. — М., 1984. — Т. 4.

(Младенческий возраст: 244—269. Кризис первого года жизни: 318—340.)

Карлсон Л. и др. Ребенок от 0 до 2 лет: развитие во взаимодействии с окружающими людьми.—М., 1983.

(Понимание взрослыми и детьми друг друга. Познание детьми окружающего мира.)

Самопознание. Режим жизни и привыкание к новым условиям. Игры маленьких детей.)

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения.—М., 1986.

(Возникновение общения у ребенка: 30—75. Развитие общения у детей в первые семь лет жизни: 75—103. Взаимоотношения ребенка с окружающими людьми:

106—120.)

Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются.—М., 1989.

(Окружающая среда и развитие в младенческом возрасте: 135—138.)

Развитие личности ребенка.—М., 1987.

(Физическое и умственное развитие в младенчестве: 11—36.)

Ратгер М. Помощь трудным детям.—М., 1987.

(Младенчество и первый год жизни: 82—90.)

Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет).—М., 1960.

(Психическое развитие ребенка на первом году жизни (период младенчества): 69—92.)

Эльконин Д. Б. Психология игры.— М., 1978. (Возникновение игры в онтогенезе ребенка (от рождения до 3 лет): 151—168.)

II

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей.—М., 1964.

(Формирование восприятия пространства с рождения до конца раннего детства. 63—92.)

Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности.—М., 1966.

(Моторное развитие ребенка от рождения до двух лет: 138—147.)

Возрастная и педагогическая психология /Под ред. М. В. Гамезо и др.—М., 1984. \ Психология детей младенческого возраста: 63—64.)

Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А. В. Петровского.— М., 1979. , (Младенческий возраст: 37-41.)

Восприятие (механизмы и модели).—М., 1974.

(Зрительный мир грудного ребенка: 351—366.)

Дельгадо Х. Мозг и сознание.—М., 1971.

(Развитие сознания у новорожденного: 52—64.)

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей: Учебное пособие.— Минск, 1987.

(Развитие представлений на первом году жизни: 14—24.)

Лисина М. И., Капчеля Г. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе.— Кишинев, 1987. (Генезис общения у дошкольников: 5—43.)

Мухина В. С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов.— М., 1985. (Психическое развитие ребенка на первом году жизни: 53[^]-73.)

Никифоров Г. С. Самоконтроль человека.—Л., 1989.

(Самоконтроль у младенцев: 81—83.)

Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми.—М., 1985.(Развитие речи у младенцев: 31—57.)

Фонарев А. М. Развитие ориентировочных реакций у детей;— М., 1977.

Глава 4.

ПОЗНАНИЕ И ПОВЕДЕНИЕ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Краткое содержание

Общая характеристика развития ребенка от одного года до трех лет. Особое значение раннего детства для психического и поведенческого развития детей. Прямохождение, речевое общение и предметная деятельность — основные достижения данного возраста. Овладение речью — главное новообразование раннего возраста. Продуктивная и репродуктивная предметная деятельность. Овладение семиотической функцией. Начало продуктивной и символической деятельности. Основные достижения в развитии ребенка раннего возраста.

Развитие речи у детей раннего возраста. Общность первоначальных и последующих шагов в развитии речи у всех детей. Основные этапы речевого развития от одного года до трех лет. Усвоение детьми фонетики и грамматики. Развитие синтаксической структуры речи. Совершенствование лексики и семантики детской речи. Начало проявления познавательной речевой активности в форме вопросов, адресованных взрослому. Основные пути усвоения языка в раннем детстве.

Появление предметной и игровой деятельности. Начальный этап развития предметной деятельности. Освоение правил пользования предметами домашнего обихода. Включение ориентировочно-исследовательских моментов в предметную деятельность детей. Возникновение подражания взрослому в предметной деятельности как предпосылка к началу имитационных игр. Становление творческой (изобразительной, конструкторской и др.) деятельности детей. Начало индивидуальных предметных игр, появление и развитие символической функции в игре. Совершенствование предметных игр детей с включением в них ориентировочно-исследовательских, конструктивных и сюжетно-ролевых моментов. Переход к групповым предметным и сюжетно-ролевым играм. Значение таких игр для психологического развития детей. Возникновение произвольности и целенаправленности в конструкторской деятельности детей. Дальнейшее развитие подражания.

Восприятие, память и мышление ребенка раннего возраста.

Возникновение предвосхищения будущего результата действия как признака развития оперативной памяти. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Начало процесса активного экспериментирования во внешней действительности с целью ее более глубокого познания. Появление способности решать задачи методом догадки (инсайта). Два основных направления развития мышления в раннем детстве: формирование понятий и совершенствование интеллектуальных операций. Начальный этап соединения речи с мышлением. Выделение операций анализа и синтеза. Особенности развития наглядно-образного мышления на завершающем этапе раннего детства.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ОТ ОДНОГО ГОДА ДО ТРЕХ ЛЕТ

Какой детский возраст требует наибольшего внимания к себе в плане предоставляемых возможностей для ускорения психического развития ребенка, использование или неиспользование которых может иметь серьезные последствия? С психолого-педагогической точки зрения это ранний детский возраст, от одного года до трех лет. По данным, которыми в настоящее время располагает психологическая наука, этот возраст является одним из ключевых в жизни ребенка и во многом определяет его будущее психологическое развитие.

Особое значение этого возраста объясняется тем, что он непосредственно 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 и через учителя, человека, владеющего ими, быстрее приобщаться к человеческой культуре. *Предметная деятельность* непосредственно развивает способности ребенка, в особенности его ручные движения. Каждый из этих факторов незаменим, а все они, вместе взятые, достаточны для разностороннего и полноценного психического и поведенческого развития маленького растущего человека.

Настойчивость, с которой дети учатся ходить, свидетельствует о том, что стояние на двух ногах и Прямохождение доставляют детям непосредственное эмоциональное удовольствие. В физиологическом плане истоки такого стремления восходят к рефлекторным движениям младенца первых месяцев жизни, когда прикладывание ладони к ступням полусогнутых ног ребенка вызывает их автоматическое разгибание. Благодаря переходу к вертикальной походке ребенок получает возможность видеть дальше и больше вокруг себя. У него высвобождаются руки для манипулирования предметами, для ориентировочно-исследовательской деятельности и конструкторской, творческой работы.

Примерно к трем годам память, восприятие, воображение и внимание ребенка начинают приобретать человеческие свойства. Но главное состоит в том/что в данном возрасте ребенок овладевает тем умением, которое существенным образом влияет на его последующее поведенческое, интеллектуальное и личностное развитие. Речь идет о *способности понимать и активно пользоваться языком в общении с людьми*. Благодаря постоянному речевому взаимодействию со взрослыми ребенок из биологического существа к середине раннего детства превращается по своим поведенческим и психологическим качествам в человека, а к концу этого периода — в личность. Развитие познавательных процессов и речи помогает ребенку ускоренно приобретать знания, усваивать нормы и формы человеческого поведения.

Именно в раннем возрасте ребенок впервые открывает для себя тот замечательный факт, что все в мире людей имеет свое название. Через речь, которой ребенок практически овладевает в эти годы, он получает прямой доступ к важнейшим достижениям человеческой материальной и духовной культуры. Через речевое общение со взрослыми он приобретает в десятки раз больше информации об окружающем его мире, чем с помощью всех данных ему от природы органов чувств.

Для ребенка речь является не только незаменимым средством общения, но также играет важнейшую роль в *развитии мышления* и в саморегуляции поведения. Направленная с конца раннего детства не только на окружающих людей, но и на самого себя, речь позволяет ребенку овладевать собственным поведением и собственными психическими процессами, делать их в определенной степени произвольно регулируемы. Без речи невозможны были бы ни человеческое восприятие действительности, ни человеческое внимание, ни развитая память, ни совершенный интеллект. Благодаря речи между взрослым и ребенком возникает деловое сотрудничество, становится возможным сознательное, целенаправленное обучение и воспитание.

Для того чтобы представить себе, как в раннем возрасте идет процесс развития предметной и игровой деятельности, начавшийся еще в младенчестве, необходимо расширить систему понятий, с помощью которых описываются данные виды жизнедеятельности. Мы будем далее называть продуктивной такую деятельность ребенка, которая содержит в себе попытку трансформировать и преобразовать воспринимаемую реальность. Такая деятельность включает в себя совокупность всех действий ребенка, за исключением тех, которые выполняют роль копирования действительности, например восприятие, подражание. В отличие от этого репродуктивной мы будем именовать деятельность, содержащую в себе попытку представить воспринимаемую реальность в том виде, в каком она непосредственно дана нашим органам чувств, без стремления субъекта трансформировать или преобразовать ее.

Оба вида деятельности определенным образом соотносятся с семиотической функцией, которую мы уже обсуждали в главе 2. Воспользуемся для представления связи продуктивной и репродуктивной деятельности с

семиотической функцией следующей терминологией Ф. де Соссюра¹⁵, уточняющей ранее введенные нами понятия-

а) признаки — это указатели предметов, тесно связанные с самими предметами, на которые они указывают. Признаки являются частью самого предмета или его неотъемлемыми свойствами. Например, для ребенка звук голоса матери является признаком ее присутствия где-то поблизости;

б) символы — указатели, обозначающие предмет, но уже отдаленные, отличные от него и вместе с тем сохраняющие определенное сходство с самим предметом. К примеру, в детской игре белый камешек, похожий на кусочек хлеба, может представлять хлеб, а трава — овощи;

в) знаки — указатели, произвольным образом связанные с предметом, не имеющие с ним никакого внешнего или внутреннего сходства. Знак условен и всегда социален, т. е. является общим для многих людей, например буквы и цифры.

Конкретизируем также понятие семиотической функции. Ею в более строгом смысле слова, чем это делалось до настоящего времени, будем называть приобретаемую ребенком на втором году жизни способность представлять отсутствующий объект или непосредственно не воспринимаемое при помощи органов чувств событие с помощью символов, или знаков, т. е. указателей, отделенных от обозначаемых ими предметов или явлений. С семиотической функцией связаны символические игры, умственные образы и рисунки, подражание и моделирование действительности.

Переход от признаков к символам и знакам определенно связан с развитием подражания, которое на сенсомоторном уровне является способом представления кого-либо или чего-либо посредством реальных имитационных действий. Образы предметов в данном контексте выступают как их внутренняя, психологическая имитация. В свою очередь, они являются основой для межличностного общения и приобретения речи.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Несмотря на то, что по своей структуре и правилам язык представляет собой одно из наиболее сложных изобретений человечества, дети всех стран и народов с удивительной легкостью в раннем детстве усваивают его и овладевают речью, причем этот процесс начинается у всех детей одинаково и проходит одни и те же стадии. К возрасту около года ребенок *произносит отдельные слова*; примерно в два года он говорит двух-трехсловными предложениями; к четырем годам дети оказываются в состоянии разговаривать почти так же хорошо, как и взрослые.

Называть вещи своими словами ребенок начинает в возрасте около одного года. К этому времени дети обычно имеют уже довольно богатый опыт познания окружающей действительности с помощью органов чувств. У них

¹⁵ Ф. де Соссюр — известный швейцарский лингвист.

сложились более или менее определенные представления о своих родителях, о пище, об окружающей обстановке об игрушках. В этих условиях для начала освоения речи ребенку остается сделать не так уж много: связать имеющиеся у него образы с теми или иными сочетаниями звуков, неоднократно произносимыми взрослыми в его присутствии при наличии¹ в поле зрения соответствующих предметов или явлений.

Из множества качеств, заключенных в слове как в понятии, дети поначалу усваивают далеко не все, а лишь отдельные свойства, характерные для того предмета, с которым первоначально это слово оказалось связанным в их восприятии. В дальнейшем по мере накопления опыта использования данного слова дети постепенно усваивают более глубокий, обобщенный смысл понятия, отделяя существенное от несущественного в отображенных в нем признаках.

Следующий этап речевого развития приходится на возраст примерно от 1,5 до 2,5 лет. В это время 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.

Тем не менее примерно до 1,6—1,8 лет у ребенка развивается только понимание речи при еще весьма незначительном приросте активного словаря.

С 11 месяцев начинается также *переход от дофонемной к фонемной речи*, и этот процесс продолжается на втором, третьем и даже на четвертом году жизни. К трем годам ребенок в основном правильно применяет падежи, строит многословные предложения, внутри которых обеспечивается грамматическое согласование всех слов. Постепенное развитие грамматической структуры речи приводит к тому, что к трем годам ребенок овладевает практически почти всеми падежами и может с помощью служебных слов строить сложные предложения. Примерно в это же время возникает и сознательный контроль за правильностью собственного речевого высказывания со стороны ребенка и речи другого человека.

На втором году жизни резко возрастает 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 не всегда удовлетворяется услышанным; он непременно хочет запомнить название и самостоятельно повторяет его, причем, как правило, заучивает название сразу, без особого труда вспоминая² воспроизводя его. Пассивный словарь ребенка в этом возрасте не намного отличается от активного, и их соотношение в трехлетнем возрасте составляет примерно 1:1,3.

В начале ребенок пользуется *однословными предложениями*, выражающими собой какую-либо целую, законченную мысль. Такие слова-предложения возникают и называются почти всегда 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.

В начальный период усвоения речи ребенок годовалого возраста реагирует на слова как на ситуацию в целом. Для него слово чаще всего связывается с обстановкой, а не с отдельными представляющим ми ее предметами. Внимательно наблюдая за действиями взрослого, произносящего слова, ребенок воспринимает мимику и жесты, реагируя на них, улавливая по ним смысл того, что говорит взрослый человек. Можно было бы сказать, что в самом начале обучения речи ребенок реагирует на слова примерно так же, как на них реагируют высшие животные, например антропоиды, дельфины и собаки.

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. Этому способствует постоянное и разнообразное общение взрослых с ребенком.

После полутора лет жизни ребенок начинает проявлять собственную активность в речевом общении и сам спрашивает названия окружающих его предметов. Вначале он пользуется языком мимики, жестов и пантомимики для постановки подобного рода вопросов, часто просто указывая взрослому рукой или пальцем на то, что его интересует, и ждет от взрослого названия соответствующего предмета или явления. Затем к жесту добавляется вопрос ребенка, выраженный словом.

Любопытно, что ребенок, уже слышавший ранее название какого-либо предмета, иногда повторно обращается к взрослому с соответствующим вопросом, касающимся его. Если взрослый неправильно называет уже знакомый ребенку предмет, то ребенок не довольствуется таким ответом и повторяет свой вопрос до тех пор, пока не получит на него правильный ответ. Подобными вопросами 4 ребенок раннего возраста как бы проверяет свои знания и запоминает интересующие его названия.

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

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.

Большинство детей к двухлетнему возрасту имеют четкое представление о назначении окружающих их предметов домашнего обихода и личной

гигиены, правильно их используют. Знакомясь с новыми предметами, дети прежде всего стараются определить их функции, задавая взрослому вопрос: «Как это называется?» В ответ на такой вопрос взрослый обычно не только называет предмет, но и показывает ребенку, как им правильно пользоваться.

После интонационного оформления голосовых реакций ребенка начинается процесс становления фонематического слуха. Он в основном завершается к двум годам, когда ребенок уже может различать слова, отличающиеся друг от друга всего лишь одной фонемой. Дальнейшее развитие процесса овладения речью включает ряд аспектов: семантический, морфологический, синтаксический и прагматический.

В усвоении грамматики ребенком раннего возраста наблюдаются следующие закономерности. Первый период речевого развития, охватывающий возраст от 1 года до 2 лет, характеризуется *слабым развитием грамматических структур и употреблением ребенком слов в основном в неизменном виде*. Второй период, включающий промежуток времени от 2 до 3 лет, представляет собой *начало интенсивного формирования грамматической структуры предложения*. Отдельные слова в это время становятся частями предложения, происходит согласование их окончаний.

Развитие *семантической функции* в детской речи связано с определением смысла слов, его дифференциацией, уточнением и приобретением словами обобщенных значений, которые с ними связываются в языке. Существует продолжительный этап речевого развития, когда в речи ребенка появляются многозначные слова. Их количество относительно невелико, от 3 до 7% словарного запаса ребенка, употребляемого между одним и тремя годами жизни. Далее происходит распад многозначных слов и приобретение устойчивости их значениями. Это связано с началом обобщения признаков предметов и их фиксацией в словесных значениях. Основаниями для обобщений служат различные признаки предметов.

Определенные ступени развития словесных обобщений можно наметить в возрасте от одного года до начала второго полугодия второго года жизни. 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 зависимые от ситуационного, функционального использования данных предметов.

Особую линию в речевом развитии представляет та, которая связана с использованием речи как средства общения, управления поведением других людей и саморегуляцией. Ребенок в возрасте примерно от 2,5 до 3,0 лет еще не в состоянии следовать сложной речевой инструкции взрослого, особенно тогда, когда в нее включается требование выбора одного действия из нескольких альтернативных. Только к 3,5 годам, а иногда к 4 годам у детей формируется сложная реакция выбора под действием речевой инструкции.

Речь трехлетнего ребенка состоит в основном из простых предложений. Начиная с этого возраста появляются первые признаки *эгоцентрической речи*, на специфике, функциях и судьбе которой мы остановимся в дальнейшем.

Двухлетние дети понимают и общие вопросы, требующие ответа типа «да» или «нет», и специальные вопросы, начинающиеся со слов «где», «кто», «что». Они также верно отвечают на вопросы «почему» и «зачем». Как же усваивается язык и формируется речь ребенка с точки зрения психологических механизмов этого сложного процесса? Предполагают, что тремя основными путями усвоения языка и индивидуального развития речи являются следующие: подражание, образование условнорефлекторных ассоциаций, постановка и опытная проверка эмпирических гипотез.

Подражание влияет на формирование всех аспектов речи, но особенно фонетики и грамматики. Этот механизм включается в действие сразу же, как только 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 некоторые родители в течение длительного времени в начальный период освоения ребенком речи сознательно не пользуются системой значимых для ребенка поощрений. Это особенно заметно в тех редких семьях, где мать и другие окружающие ребенка взрослые люди вообще мало уделяют времени общению с детьми, а также там, где дети в значительной мере лишены такого внимания, например в домах ребенка. И тем не менее в этих условиях к нужному сроку речь ребенка все же оформляется.

Идея о *формулировке и проверке гипотез как механизме усвоения речи* лучше всего подтверждается многочисленными фактами активного использования речи детьми и детского словотворчества. Взятая сама по себе, она, однако, слишком интеллектуализирует процесс развития речи у детей раннего возраста. Скорее всего дело обстоит так, что речевое развитие в этом возрасте объясняется сочетанием и сложным взаимодействием всех трех рассмотренных механизмов научения.

ПОЯВЛЕНИЕ ПРЕДМЕТНОЙ И ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В раннем возрасте ребенок открывает для себя назначение многих предметов человеческой материальной и духовной культуры и начинает действовать с ними по-человечески. У ребенка формируется *предметная деятельность*. Ее отличие от простого манипулирования окружающими предметами, характерного для детей младенческого возраста, состоит в том, что действия и способы обращения ребенка с предметами начинают подчиняться функциональному назначению данных предметов в жизни

культурного человека. Полуторогодовалый-двухлетний малыш с ложкой, мячом, книгой, стульчиком действует совершенно иначе, чем шести-восьмимесячный ребенок, т. е. активность ребенка более старшего возраста с этими предметами носит характер, соответствующий их общекультурному назначению.

Представление о большинстве предметов домашнего обихода, способах их использования дети усваивают на втором году жизни. Возникающая на этой основе предметная деятельность постепенно заменяет собой естественные, природой и устройством организма обусловленные движения ребенка. К началу третьего года жизни предметная деятельность уже сформирована, по крайней мере в отношении тех предметов домашнего обихода, которыми ребенок пользуется.

В отличие от младенца ребенка раннего возраста начинают гораздо больше интересовать новые вещи. Если младенец, получив их в руки, просто начинает манипулировать ими, то ребенок двух-трех лет прежде всего приступает к детальному и внимательному изучению и только после этого обращается к использованию вещи в своей практической деятельности. Ребенок раннего возраста сначала должен выяснить функциональное назначение вещи, прежде чем употреблять ее, поэтому он часто задает окружающим вопрос «что это?», рассчитывая в ответ получить как раз такую информацию.

С первого полугодия второго года жизни дети начинают выполнять с игрушками действия, которые они наблюдают у взрослых. Куклу малыш укладывает спать, кормит ее, водит на прогулку, везет машину, коляску, моет, чистит предметы домашнего обихода, готовит пищу, стирает и т. д. Около трех лет многие дети от полного выполнения действия начинают переходить к его символическому изображению. Благодаря совершенствованию символической функции дети не только используют в игре предметы по их прямому назначению, но подчиняют функциональное употребление предмета своим идеям и замыслу игры. Однако в этом возрасте функциональное назначение предмета устанавливается еще с ориентацией на его физические качества и свойства.

В раннем возрасте возникает и получает развитие индивидуальная предметная, в том числе символическая, игра. К концу этого периода времени дети много играют с различными предметами, прежде всего игрушками, причем не просто манипулируют ими, но, конструируя, строят из них что-либо новое. Появляются первые попытки обращения к изобразительной деятельности в форме рисования на бумаге

На втором и третьем годах жизни развитие символического действия проявляется в том, что рисунки детей становятся более сложными. 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 символизации, связанной с усвоением норм и форм поведения взрослых, а далее — с формированием у ребенка определенных личностных качеств.

Детские игры предметного плана могут быть трех типов: игра-исследование, игра-конструирование и ролевая игра. Все виды игр имеют существенное значение для развития ребенка, определяя его продвижение в когнитивном, личностном и социальном развитии.

Непосредственное взаимодействие между детьми на первом году жизни практически не наблюдается. Десятимесячные младенцы относятся друг к другу как к живым игрушкам: что-то лепечут, проявляя живой интерес, дергают за волосы, трогают пальцами глаза и т. п. 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. Однако двухлетние дети еще не в состоянии играть вместе в игры с правилами.

Позднее появляется *сюжетно-ролевая игра*. Ее возникновение в жизнедеятельности детей 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 друг с другом в различных социальных ситуациях. Тем самым ребенок лучше усваивает предметные действия, формы и 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.

В раннем возрасте у ребенка начинают складываться сознательно контролируемые *произвольные действия*. Они проявляются в рисовании, конструировании, в других видах творческой деятельности. Связанные с этим действия мы называем произвольными по той причине, что они возникают не под воздействием каких-либо внешних стимулов в форме реакции на них, а вследствие некоторого внутреннего замысла, который руководит действиями и движениями ребенка вне зависимости от внешних обстоятельств, в которых они разворачиваются. Произвольные действия — это целенаправленные действия, так как они регулируются определенной целью. Вначале целенаправленные действия детей раннего возраста бывают неустойчивыми. Начав их выполнять с определенной целью, ребенок довольно скоро теряет ее из поля зрения, отвлекается, забывает о ней под влиянием случайных внешних обстоятельств.

Рассмотрим развитие подражания как механизма научения в раннем возрасте, так как 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.

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.

В трехлетнем возрасте подражание другим уже мотивировано, оно управляется определенной целью, которую ребенок ставит перед собой. Подражание зависит от степени уверенности ребенка в том, справляется ли он с соответствующей задачей. Дети обычно не имитируют легко или трудновоспроизводимые действия и сильно огорчаются, если подражание не удалось.

ВОСПРИЯТИЕ, ПАМЯТЬ И МЫШЛЕНИЕ У РЕБЕНКА РАННЕГО ВОЗРАСТА

К двум годам дети могут играть в элементарные логические и тематические игры, способны составлять план действий на сравнительно небольшой промежуток времени. В этом возрасте у детей достаточно развита оперативная память, они, как правило, не забывают Цель, поставленную несколько минут назад. Основное же направление развития высших психических функций ребенка этого возраста можно обозначить как начало вербализации познавательных процесса, их опосредствования речью и приобретения познавательными процессами произвольного характера.

Со второго года жизни в связи с овладением простейшим орудийным действием меняется восприятие ребенка. Получив возможность и научившись действовать одним предметом на другой, ребенок оказывается способным к предвидению динамических взаимоотношений между собственным телом и предметной ситуацией, а также взаимодействий между предметами (например, предвидение возможности проташить шарик через отверстие, переместить один предмет при помощи другого и т. д.). На третьем году жизни ребенок может различать такие простые формы, как круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник, а также все основные цвета спектра: красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый.

Примерно с годовалого возраста начинается процесс активного познания ребенком окружающего мира на базе экспериментирования, в ходе которого выявляются скрытые свойства этого мира. От года до двух лет ребенок пользуется различными вариантами выполнения одного и того же действия, демонстрируя способность к оперантному 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. Это становится возможным, как считает Ж. Пиаже, благодаря внутренней координации сенсомоторных схем и интериоризации действия, т. е. его переносу из внешнего во внутренний план.

К концу раннего возраста складывается мыслительная деятельность, в том числе способность к обобщениям, 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. Основную роль в совершенствовании всех этих способностей в раннем возрасте играет *восприятие*. От него зависит улучшение памяти, речи, мышления и движений. Само восприятие под влиянием этих функций также развивается.

Полуторагодовалый ребенок 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.

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*. Внутреннее развитие мышления в свою очередь идет по двум основным направлениям: развитие интеллектуальных операций и формирование понятий.

Способность решать задачи в уме несколько отстает в этом возрасте от развития способности решать задачи в практическом плане. Вначале обобщения, лежащие в основе формирования понятий, производятся без пользования словом и проявляются в практике как перенос предметного действия с одних объектов и ситуаций на другие, отличающиеся от тех, где соответствующее действие исходно было образовано. 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.

Заметим, что в это время речь ребенка с его мышлением еще не связана. Понимание и говорение внешне представляют собой акты общения, а внутренне строятся на простых переходах *от знака — воспринятого слова к значению — конкретному предмету, который это слово обозначает, или наоборот — от значения к знаку*. Со второй половины раннего дошкольного возраста, т. е. приблизительно с 1,5— 2 лет, *значение слова постепенно становится обобщением, насыщается смыслом, абстрагируется, отделяется от конкретного содержания*.

Первый из рассмотренных этапов развития связан с *наглядно-действенным мышлением*, которое практически осуществляется независимо от речи, второй же представляет собой начало формирования и функционирования образного, точнее, *наглядно-образного мышления*, так как образ сам по себе представляет некоторое абстрагирование свойств предметов. В образе знак связан со значением, но уже отделен от непосредственного восприятия обозначаемого им предмета. За значением детского слова в дошкольном детстве зачастую скрывается обобщенное, образное восприятие действительности.

Хронологически начало формирования у детей наглядно-образного мышления приурочено к концу раннего возраста и по времени обычно совпадает с двумя событиями: становлением элементарного самосознания и началом развития способности к произвольной саморегуляции. Сопровождается все это достаточно развитым воображением ребенка. Сначала, когда ребенок находится еще на стадии наглядно-действенного мышления, он имеет возможность познавать окружающий мир, решать задачи, наблюдая за ним и 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 назван 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, которое в свою очередь предшествует и готовит почву для становления к концу дошкольного детства высшей формы мышления — *словесно-логической*, история развития которой уже выходит за пределы дошкольного возраста.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Общая характеристика развития ребенка от одного года до трех лет

1. Особая роль раннего детства в психическом развитии детей.
2. Главные психологические достижения этого возраста: прямохождение, речевое общение и предметная деятельность — их особенности в раннем возрасте,
3. Общая схема психологического развития детей от одного года до трех лет.

4. Понятия продуктивной и репродуктивной деятельности. Проявление этих видов деятельности у детей раннего возраста.

5. Становление символической репрезентации действительности.

Тема 2. Развитие речи у детей раннего возраста

1. Общность этапов речевого развития детей в разных странах.

2. Основные шаги в развитии речи от одного года до трех лет.

3. Усвоение детьми раннего возраста фонетики и грамматики.

4. Развитие лексики, структуры и семантики детской речи.

5. Основные пути усвоения языка в раннем детстве.

Тема 3. Появление предметной и конструктивной игровой деятельности

1. Освоение детьми культурных правил пользования предметами домашнего обихода.

2. Развитие предметной деятельности, выделение в ней ориентировочно-исследовательской фазы.

3. Возникновение продуктивной и изобразительно-конструкторской деятельности.

4. Начало развития предметных игр, подражания и символического использования предметов.

5. Переход к групповым сюжетно-ролевым играм.

6. Становление произвольности в деятельности ребенка **раннего** возраста.

Тема 4. Восприятие, память и мышление у ребенка раннего возраста

1. Появление способности предвосхищать будущий результат деятельности.

2. Развитие оперативной памяти.

3. Формирование восприятия в раннем детстве.

4. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.

5. Основные пути развития мышления в раннем детстве.

6. Начало соединения мышления и речи.

Темы для рефератов .

1. Развитие движений у детей раннего возраста.

2. Формирование речи у ребенка от одного года до трех лет.

3. Предметные игры детей раннего возраста.

4. Развитие мышления у ребенка в раннем возрасте.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Пути ускорения развития движений у ребенка раннего возраста.

2. Средства совершенствования речи в раннем возрасте.

3. Развивающие игры детей раннего возраста.

4. Совершенствование памяти и мышления у ребенка в возрасте от двух до трех лет.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие. — Иркутск, 1989.

(Ранний возраст: 56—62.) ,

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т.—М., 1984.-.-Т. 4. (Раннее детство: 340—368. Кризис трех лет: 367—376.)

Карлсон Л. и др. Ребенок от 0 до 2 лет: развитие во взаимодействии с окружающими людьми.— М., 1983. ^Понимание взрослыми и детьми друг друга. Познание Детьми окружающего мира. Самопознание. Режим жизни и привыкание к новым условиям. Игры маленьких детей.)

Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов.— М., 1964.

(Сенсорное развитие в раннем возрасте (до года): 17—35.)

Развитие личности ребенка.— М., 1987.

(Психологические особенности детей раннего возраста; 59—73.)

Раншбург И., Поппер П. Секреты личности.— М., 1983.

(развитие двигательной активности в раннем возрасте: 29—41.)

Раттер М. Помощь трудным детям.— М., 1987. (Ранний возраст (второй год жизни): 91—97.)

Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет).—М., 1960. (Психическое развитие ребенка в раннем возрасте (от 1 года до 3 лет): 93—137.)

II

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей.— М., 1964. (Формирование восприятия пространства с рождения до конца раннего детства: 63-92.)

Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности.— М., 1966.

(Моторное развитие ребенка от рождения до двух лет: 138—147.)

Возрастная и педагогическая психология /Под ред. М. В. Гамезо и др.— М., 1984.

(Психология детей раннего возраста: 64—67.)

Возрастная психология /Под ред. А. В. Петровского.— М., 1979.

(Ранний возраст: 41—49.)

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей: Учебное пособие.— Минск, 1987.

(Развитие представлений у детей в раннем возрасте: 24—43.)

Карпова С. Н., Труве Э. И. Психология речевого развития ребенка.— Ростов-на-Дону, 1987. (Проблема овладения дошкольниками фонематической стороной речи: 5—27.)

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения.— М., 1986.

(Развитие общения у детей в первые семь лет жизни: 75—103. Взаимоотношения ребенка с окружающими людьми: 106—120.)

Лисина М. И., Капчеля Г. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе.— Кишинев, 1987.

(Генезис общения у дошкольников: —43.)

Мухина В. С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов.—М., 1985.

(Развитие детей в раннем детстве: 73—114.)

Никифоров Г. С. Самоконтроль человека.— Л., 1989.

(Самоконтроль в раннем детстве: 83—86.)

Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми.—

(Развитие речи у детей раннего возраста: 57—99, 119—145.)

Эльконин Д. Б. Психология игры.—М., 1978.

Возникновение игры в онтогенезе ребенка (от рождения до 3 лет): 151—168.) то

II

Карпова С. Н., Труве Э. И. Психология речевого развития ребенка. Ростов-на-Дону, 1987.

(Неорганизованный процесс овладения ребенком фонематической стороной речи: 27 - 49. Организованный процесс овладения ребенком фонематической стороной речи-49—88.)

Новоселова С. А. Развитие мышления в раннем возрасте.— М., 1978.

Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми.— М., 1985.

(Влияние эмоционального общения на возникновение первых слов у детей: 99—118.)

Глава 5.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Краткое содержание

Предметная деятельность и игра. Игра как ведущий вид деятельности дошкольника. Развитие игр в течение дошкольного детства. Начальный этап элементарной трудовой и учебной деятельности. Особенности предметных и сюжетных игр младших дошкольников. Появление ролевых совместных игр и игр с правилами у детей данного возраста. Роли, воспроизводимые дошкольниками в сюжетно-ролевых играх в среднем и старшем дошкольном возрасте. Развитие символических игровых действий. Значение игрового сотрудничества для развития детей. Конструкторская деятельность и художественное творчество в дошкольном возрасте. Особенности дошкольного детского рисунка. Интерес детей к занятиям музыкой. Комплексное развитие дошкольников в различных видах познавательной и творческой деятельности.

Восприятие, внимание и память дошкольника. Развитие восприятия у детей в возрасте от трех до семи лет. Включение мышления в форме анализа и

синтеза сенсорной информации в процесс восприятия. Совершенствование перцептивных действий и операций. Улучшение восприятия контуров и структуры предметов. Переход от внешних, практических перцептивных действий к внутренним, умственным. Сенсорные эталоны и их роль в развитии восприятия ребенка. Участие ориентировочно-исследовательских действий и операций в восприятии. Основные этапы развития восприятия в дошкольном детстве. Совершенствование внимания у детей от трех до семи лет. Переход от непроизвольного внимания к произвольному под влиянием речи. Главные изменения в памяти детей, происходящие в течение дошкольного детства. Разделение оперативной и рабочей памяти в мнемической деятельности. Связь развития памяти с совершенствованием мышления ребенка.

Воображение, мышление и речь. Развитие воображения в дошкольном возрасте. Особенности репродуктивного воображения у детей младшего дошкольного возраста. Аналитико-синтетическая деятельность в воображении детей данного возраста. Становление произвольности воображения, его соединение с развивающимися памятью и мышлением. Роль сюжетно-ролевых игр в стимулировании развития детского воображения. Включение символической функции в процесс развития воображения в форме замещения одних предметов другими. Дальнейшее совершенствование воображения в структуре мыслительной деятельности. Основные линии развития мышления ребенка в дошкольном детстве. Формирование словесно-логического мышления. Этапы развития внутреннего плана действий как основы образного и словесно-логического мышления. Системный характер строения и функционирования детского интеллекта. Особенности развития понятий у детей дошкольного возраста. Совершенствование речи в дошкольном детстве. Переход от ситуативной к контекстной речи. Возникновение монолога. Появление эгоцентрической речи, ее роль и судьба в развитии мышления и речи ребенка. Структурно-семантическое, лексическое и грамматическое развитие речи дошкольника. Ограниченность понимания речи дошкольниками. Социальная обусловленность этапов развития детской речи и мышления ребенка. Формирование предпосылок к появлению письменной речи.

Психологическая характеристика готовности к обучению в школе. Понятие психологической готовности ребенка к обучению в школе. Требования, предъявляемые к восприятию, вниманию, памяти, воображению детей при поступлении в школу. Особенности речи и мышления, обеспечивающие коммуникативную и интеллектуальную готовность детей к учению. Личностная характеристика ребенка, готового к школьному обучению. Коммуникативные умения и навыки, межличностные отношения детей, определяющие их готовность к обучению. Причины отставания в учении на его начальном этапе. Психодиагностика готовности ребенка к обучению через выявление зоны его потенциального развития.

ПРЕДМЕТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ИГРА

Игра — основной вид деятельности дошкольника. Большую часть своего времени дети этого возраста проводят в играх, причем за годы дошкольного

детства, от трех до шести-семи лет, детские игры проходят довольно значительный путь развития: от предметно-манипулятивных и символических до сюжетно-ролевых игр с правилами. В старшем дошкольном возрасте можно встретить практически все виды игр, которые обнаруживаются у детей до поступления в школу.

С этим же возрастом связано начало двух других важных, для развития видов деятельности: труда и учения. Определенные этапы последовательного совершенствования игр, труда и учения детей в этом возрасте 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.

Младшие дошкольники играют еще, как правило, в одиночку. В своих предметных и конструкторских играх они совершенствуют восприятие, память, воображение, мышление и двигательные способности. Сюжетно-ролевые игры детей этого возраста обычно воспроизводят действия тех взрослых, за которыми они наблюдают в повседневной жизни.

Постепенно к *среднему периоду дошкольного детства* игры становятся совместными, и в них включается все больше детей. Главное в этих играх не воспроизводство поведения взрослых в отношении предметного мира, а имитация определенных отношений между людьми, в частности — ролевых. Дети выделяют роли и правила, на которых строятся эти взаимоотношения, строго следят за их соблюдением в игре и сами стараются им следовать. Детские сюжетно-ролевые игры имеют различные темы, с которыми ребенок достаточно хорошо знаком по собственному жизненному опыту. Роли, которые воспроизводятся детьми в игре,— это, как правило, 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 люди, взрослые или дети, или заменяющие их игрушки, например куклы.

В среднем и старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевые игры развиваются, однако в это время они отличаются уже гораздо большим разнообразием тематики, ролей, игровых действий, вводимых и реализуемых в игре правил, чем в младшем дошкольном возрасте. Многие предметы натурального характера, используемые в игре младших дошкольников, здесь заменяются условными, и возникает так называемая символическая игра. Например, простой кубик в зависимости от игры и отведенной ему роли может символически представлять и различные предметы мебели, и машину, и людей, и животных. Ряд игровых действий у средних и старших дошкольников только подразумевается и выполняется символически, сокращенно, или лишь обозначается словами.

Особая роль отводится в игре точному соблюдению правил и отношений, например субординационных. Здесь впервые появляется *лидерство*, у детей начинают развиваться организаторские умения и навыки.

Кроме игр, включающих реальные практические действия с воображаемыми предметами и ролями, символической формой игровой индивидуальной деятельности является рисование. В него постепенно все более активно включаются представления и мышление. От изображения того, что он видит, ребенок со временем переходит к рисованию того, что знает, помнит и придумывает сам.

В особый класс выделяются игры-соревнования, в которых наиболее привлекательным моментом для детей становится выигрыш или успех. 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.

Среди разнообразных видов творческой деятельности, которой любят заниматься дети дошкольного возраста, большое место занимает *изобразительное искусство*, в частности детское рисование. По характеру того, что и как изображает ребенок, можно судить о его восприятии окружающей действительности, об особенностях памяти, воображения и мышления. В рисунках дети стремятся передавать свои впечатления и знания, получаемые из внешнего мира. Рисунки могут существенно меняться в зависимости от физического или психологического состояния ребенка (болезнь, настроение и т.п.). Установлено, что рисунки, выполненные больными детьми, во многом отличаются от рисунков здоровых детей.

Важное место в художественно-творческой деятельности дошкольников занимает *музыка*. Детям доставляет удовольствие прослушивание музыкальных произведений, повторение музыкальных рядов и звуков на различных инструментах. В этом возрасте впервые зарождается интерес к серьезным занятиям музыкой, который в дальнейшем может перерасти в настоящее увлечение и способствовать развитию музыкального дарования. Дети учатся петь, выполнять разнообразные ритмические движения под музыку, в частности танцевальные. Пение развивает музыкальный слух и вокальные способности.

Ни один из детских возрастов не требует такого разнообразия форм межличностного сотрудничества, как дошкольный, так как он связан с необходимостью развития самых различных сторон личности ребенка. Это — сотрудничество со сверстниками, со взрослыми, игры, общение и совместный

труд. На протяжении дошкольного детства последовательно совершенствуются следующие основные виды деятельности детей: игра-манипулирование 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, и ребенок 5—6 лет практически оказывается вовлеченным по меньшей мере в семь-восемь различных видов деятельности, каждый из которых специфически интеллектуально и морально развивает его.

ВОСПРИЯТИЕ, ВНИМАНИЕ И ПАМЯТЬ ДОШКОЛЬНИКА

Процесс развития детского восприятия в дошкольном возрасте был детально исследован Л. А. Венгером¹⁶ и описан следующим образом. Во время перехода от раннего к дошкольному возрасту, т. е. в период времени от 3 до 7 лет, под влиянием продуктивной, конструкторской и художественной деятельности у ребенка складываются сложные виды перцептивной аналитико-синтетической деятельности, в частности способность мысленно расчленять видимый предмет на части и затем объединять их в единое целое, прежде чем подобного рода операции будут выполнены в практическом плане. Новое содержание приобретают и перцептивные образы, относящиеся к форме предметов. Помимо контура выделяется и структура предметов, пространственные особенности и соотношения его частей.

Перцептивные действия формируются в обучении, и их развитие проходит ряд этапов. На первом этапе процесс их формирования начинается с практических, материальных действий, выполняемых с незнакомыми предметами. На этом этапе, который ставит перед ребенком новые перцептивные задачи, непосредственно в материальные действия вносятся необходимые исправления, которые должны быть сделаны 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. Эти действия осуществляются теперь при помощи соответствующих движений рецепторных аппаратов и предвосхищают выполнение практических действий с воспринимаемыми предметами. На данном этапе, пишет Л. А. Венгер, дети

¹⁶ Венгер Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.—Ч. II.- М., 1981.

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. Дети получают возможность довольно быстро узнавать интересующие их свойства объектов, отличать одни предметы от других, выяснять существующие между ними связи и отношения. В результате всего этого внешнее перцептивное действие превращается в умственное.

По Л. А. Венгеру, основу способностей, связанных с восприятием, составляют *перцептивные действия*. Их качество зависит от усвоения ребенком специальных 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. Совершенствование перцептивных действий и овладение новыми типами таких действий обеспечивает прогрессивное изменение восприятия с возрастом, т. е. приобретение им большей точности, расчлененности и других важных качеств. Усвоение перцептивных действий ведет за собой развитие других способностей. Среди разнообразных перцептивных действий есть такие, от которых зависит совершенствование общих познавательных способностей детей, а также такие, формирование и усвоение которых помогает развитию детских художественно-творческих способностей.

Наряду с развитием восприятия в дошкольном возрасте идет процесс совершенствования *внимания*. Характерной особенностью внимания ребенка раннего дошкольного возраста является то, что оно вызывается внешне привлекательными предметами, событиями людьми и остается сосредоточенным до тех пор, пока у ребенка сохраняется непосредственный интерес к воспринимаемым объектам. Внимание в этом возрасте, как правило, редко возникает под влиянием внутренне поставленной задачи или размышлений, т. е. фактически не является *произвольным*. Можно предположить, что с началом формирования произвольного внимания связаны внутренне регулируемое восприятие и активное владение речью. Обычно в онтогенезе становление произвольного внимания в его элементарных формах предшествует появлению феномена эгоцентрической речи.

На первых этапах перехода от внешне определяемого к внутренне детерминированному вниманию, т. е. перехода от непроизвольного к произвольному вниманию, важное значение имеют средства, управляющие вниманием ребенка. Дошкольник раннего возраста в состоянии произвольно управлять своим вниманием, если в поле его зрения оказываются сигналы, указывающие ему на то, что необходимо удерживать в поле внимания. В развитии произвольного внимания ребенку помогают рассуждения вслух. Если дошкольника 4—5-летнего возраста просить постоянно говорить или 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 в два-два с половиной раза дольше, 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.

Развитие *памяти* в дошкольном возрасте также характеризуется постепенным переходом от произвольного и непосредственного к произвольному и опосредствованному запоминанию и припоминанию. З. М. Истомина проанализировала, как идет процесс становления произвольного и опосредствованного запоминания у дошкольников, и пришла к следующим выводам.¹⁷ В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей трех-четырёх лет запоминание и воспроизведение в естественных условиях развития памяти, т. е. без специального обучения мнемическим операциям, являются произвольными. В старшем дошкольном возрасте при тех же условиях происходит постепенный переход от произвольного к произвольному запоминанию и воспроизведению материала. При этом в соответствующих процессах выделяются и начинают относительно самостоятельно развиваться специальные перцептивные действия, опосредствующие мнемические процессы и направленные на то, чтобы лучше запомнить, полнее и точнее воспроизвести удержанный в памяти материал.

Продуктивность запоминания в игре у детей намного выше, чем вне ее. Однако у самых маленьких, трехлетних детей и в игре продуктивность запоминания сравнительно низкая. Первые специальные перцептивные действия, направленные на то, чтобы что-то сознательно запомнить или припомнить, отчетливо выделяются в деятельности ребенка 5—6 лет, причем чаще всего ими для запоминания используется простое повторение. К концу дошкольного возраста, т. е. к 6—7 годам, процесс произвольного запоминания можно считать сформированным. Его внутренним, психологическим признаком является стремление ребенка обнаружить и использовать для запоминания логические связи в материале.

¹⁷ Истомина З. М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.—Ч. II.—М., 1981.

Различные процессы памяти развиваются с возрастом у детей неодинаково, причем одни из них могут опережать другие. Например, произвольное воспроизведение возникает раньше, чем произвольное запоминание, и в своем развитии как бы обгоняет его. От интереса ребенка к выполняемой им деятельности и мотивации этой деятельности зависит развитие у него процессов памяти.

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.

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.

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. Одним из них является ассоциативная связь запоминаемого материала с эмоциональными переживаниями. Запечатляющая роль эмоций в долговременной памяти начинает проявлять себя, по-видимому, уже в начале дошкольного возраста.

У детей раннего дошкольного возраста доминирует произвольная, зрительно-эмоциональная память. В некоторых случаях у лингвистически или музыкально одаренных детей неплохо развитой оказывается и слуховая память. Совершенствование произвольной памяти у дошкольников тесно связано с постановкой перед ними специальных мнемических задач на запоминание, сохранение и воспроизведение материала. Множество таких задач естественно возникает в игровой деятельности, поэтому разнообразные детские игры предоставляют ребенку богатые возможности для развития его памяти. Произвольно запоминать, помнить и припоминать материал в играх могут уже дети 3—4-летнего возраста.

У большинства нормально развивающихся детей младшего и среднего дошкольного возраста неплохо развиты *непосредственная* и *механическая*

память. Эти дети сравнительно легко запоминают и без особых усилий воспроизводят виденное, слышанное, 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, неплохо ориентируются в обстановке, узнают виденное или слышанное.

Было показано, что развитие памяти тесно соотносится с развитием мышления у детей. Установлено, например, что прогресс операциональных структур интеллекта оказывает положительное воздействие на мнемические процессы ребенка. В одном из экспериментов детям в возрасте от 3 до 8 лет показывали 10 различных деревянных брусков, выложенных в один ряд по длине, и просили просто посмотреть на этот ряд. Неделю, а затем и месяц спустя им предлагали выложить этот же ряд по памяти. Первым интересным результатом этого эксперимента было то, что уже через неделю младшие дошкольники фактически не могли вспомнить последовательность брусков, но тем не менее пытались восстановить ее, выбирая один из следующих вариантов расположения элементов ряда: а) выбор нескольких равных между собой брусков, б) выбор длинных и коротких брусков, в) составление групп из коротких, средних и длинных брусков, г) воспроизводство логически правильной, но чересчур короткой последовательности, д) составление полной исходной упорядоченной серии. Следующий результат состоял в том, что через шесть месяцев без всяких новых предъявлений запоминаемого материала память у детей спонтанно улучшилась в 75% случаев. Те из детей, кто находился на уровне (а), перешли к построению серии по типу (б). Многие с уровня (б) перешли на (в) или даже на (г). С уровня (в) дети переходили на следующий и т. д.

При помощи механических повторений информации дети в старшем дошкольном возрасте могут неплохо ее запоминать. У них появляются первые признаки смыслового запоминания. При активной умственной работе дети запоминают материал лучше, чем без такой работы. Хорошо развита у детей данного возраста *эйдетическая память*.

ВООБРАЖЕНИЕ, МЫШЛЕНИЕ И РЕЧЬ

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.

О развитости детского воображения в дошкольном возрасте судят не только по представлениям и ролям, которые дети берут на себя в играх, но и на основе анализа материальных продуктов их творчества, в частности поделок и рисунков.

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 видео- и кинофильмов. В данном типе воображения еще мало точного сходства с реальностью и нет инициативного, творческого отношения к образно воспроизводимому материалу. Сами образы-воображения такого типа восстанавливают действительность не на интеллектуальной, а в основном 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.

Маленький ребенок, например трехлетка, не в состоянии еще полностью восстановить картину по памяти, творчески ее преобразовать, расчлнить и использовать далее отдельные части воспринятого как фрагменты, из которых можно сложить что-либо новое. Для младших детей-дошкольников характерно неумение видеть и 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 произвольность в запоминании, воображение из репродуктивного, механически воспроизводящего действительность превращается в *творчески ее преобразующее*. Оно соединяется с мышлением, включается в процесс планирования действий. Деятельность детей в результате приобретает осознанный, целенаправленный характер. Главным видом деятельности, где проявляется творческое воображение детей, совершенствуются все познавательные процессы, становятся сюжетно-ролевые игры.

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 процессы¹⁸. 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*. К концу дошкольного периода детства у ребенка, чье творческое воображение развилось достаточно быстро (а такие дети составляют примерно одну пятую часть детей этого возраста),

¹⁸ Дьяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения у детей // "опросы психологии.— 1988.— № 16.

воображение представлено в двух основных формах: а) произвольное, самостоятельное порождение ребенком некоторой идеи и б) возникновение воображаемого плана ее реализации.

Помимо своей *познавательной-интеллектуальной функции* воображение у детей выполняет еще одну, *аффективно-защитную роль*. Оно предохраняет растущую, легко ранимую и слабо защищенную душу ребенка от чрезмерно тяжелых переживаний и травм. Благодаря познавательной функции воображения ребенок лучше узнает окружающий мир, легче и успешнее решает возникающие перед ним задачи. 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.

У детей дошкольного возраста обе важные функции воображения-развиваются параллельно, но несколько по-разному. Начальный этап в развитии воображения можно отнести к 2,5—3 годам. Именно в это время воображение как непосредственная и произвольная реакция на ситуацию начинает превращаться в произвольный, знаково опосредствованный процесс и разделяется на познавательное и аффективное. *Познавательное* воображение формируется благодаря отделению образа от предмета и обозначению образа с помощью слова. *Аффективное* воображение складывается в результате образования и осознания ребенком своего «Я», психологического отделения себя от других людей и от совершаемых поступков.

На первом этапе развития воображение связано с процессом «опредмечивания» образа действием. Через этот процесс ребенок научается управлять своими образами, изменять, уточнять и совершенствовать их, а следовательно, регулировать свое собственное 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.

Детское аффективное воображение с возраста 2,5—3 года — 4—5 лет развивается по несколько иной логике. Вначале отрицательные эмоциональные переживания у детей символически выражаются в героях услышанных или увиденных ими сказок. Вслед за этим ребенок начинает строить воображаемые ситуации, которые снимают угрозы его «Я» (рассказы — фантазии детей о себе как о якобы обладающих особо выраженными положительными качествами).

Наконец, на третьем этапе развития этой функции воображения возникают замещающие действия, которые в результате своего осуществления способны снять возникшее эмоциональное напряжение; формируется и начинает практически действовать механизм проекции, благодаря которому неприятные знания о себе, собственные отрицательные, нравственно и эмоционально 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.

Сюжетно-ролевые игры, особенно игры с правилами, стимулируют также развитие *мышления*, в первую очередь *наглядно-образного*. Его становление и совершенствование зависят от развитости у ребенка воображения. Сначала ребенок приобретает способность просто механически замещать в игре одни предметы другими, придавая предметам-заместителям не свойственные им по природе, но определяемые правилами игры новые функции. На втором этапе предметы непосредственно замещаются их образами и отпадает необходимость практического действия с ними. 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.

Словесно-логическое мышление ребенка, которое начинает развиваться в конце дошкольного возраста, предполагает уже умение оперировать словами и понимать логику рассуждений. Способность использовать словесные рассуждения при решении ребенком задач можно обнаружить уже в среднем дошкольном возрасте, но наиболее ярко она проявляется в феномене эгоцентрической речи, описанном Ж. Пиаже. Другое явление, открытое им же и относящееся к детям данного возраста,—нелогичность детских рассуждений при сравнении, например, величины и количества предметов — свидетельствует о том, что даже к концу дошкольного детства, т. е. к возрасту около 6 лет, многие дети еще совершенно не владеют логикой.

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

Н. Н. Поддьяков специально изучал, как идет у детей дошкольного возраста формирование внутреннего плана действий, характерных для логического мышления, и выделил шесть этапов развития этого процесса от младшего до старшего дошкольного возраста¹⁹. 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, преобразуя соответствующим образом проблемную ситуацию.

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 уже

¹⁹ Поддьяков Н. Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников // Хрестоматия "о возрастной и педагогической психологии.—Ч. II.—М., 1981.

может быть выражен и сформулирован результат выполненного практического действия.

3. Задача решается в образном плане через манипулирование представлениями объектов. Здесь, вероятно, осознаются и могут быть словесно обозначены способы выполнения действий, направленных на преобразование ситуации с целью найти решение поставленной задачи. Одновременно происходит дифференциация во внутреннем плане конечной (теоретической) и промежуточных (практических) целей действия. Возникает элементарная форма рассуждения вслух, не отделенного еще от выполнения реального практического действия, но уже направленного на теоретическое выяснение способа преобразования ситуации или условий задачи.

4. Задача решается ребенком по заранее составленному, продуманному и внутренне представленному плану. В его основе—память и опыт, накопленные в процессе предыдущих попыток решения подобного рода задач.

5. Задача решается в плане действий 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 реальным, практическим действиям с предметами.

Важный вывод, который был сделан Н. Н. Поддьяковым из исследований развития детского мышления, заключается в том, что у детей пройденные этапы и достижения в совершенствовании мыслительных действий и операций полностью не исчезают, но преобразуются, заменяются новыми, более совершенными. Они трансформируются в «структурные уровни организации процесса мышления» и «выступают как функциональные ступени решения творческих задач»²⁰. При возникновении новой проблемной ситуации, или задачи, все эти уровни снова могут включаться в поиск процесса ее решения как относительно самостоятельные и вместе с тем как составляющие логические звенья целостного процесса поиска ее решения. Иными словами, детский интеллект уже 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.

В дошкольном возрасте начинается развитие понятий, в итоге чего примерно к подростковому возрасту у детей полностью оформляется словесно-логическое, понятийное или абстрактное мышление (его иногда называют теоретическим). Как же идет этот специфический процесс?

Трех-четырёхлетний ребенок может использовать слова, которые мы, взрослые, анализируя смысловую структуру языка и речи, называем понятиями. Однако использует он их иначе, чем взрослый, зачастую не полностью понимая

²⁰ Поддьяков Н. Н. К вопросу о развитии мышления дошкольников//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.—Ч. II—М., 1981.

их значение. Ребенок пользуется ими как ярлыками, заменяющими действие или предмет. Ж. Пиаже назвал эту стадию рече-мыслительного развития детей, ограничив ее 2—7 годами, дооперациональной по той причине, что здесь ребенок еще фактически не знает и практически не применяет прямых и обратных операций, которые, в свою очередь, функционально связаны с использованием понятиями, по крайней мере в их начальной, конкретной форме.

Развитие понятий идет параллельно с развитием процессов мышления и речи и стимулируется тогда, когда они начинают соединяться друг с другом. Для того чтобы лучше понять динамику развития понятий, наряду со знанием развития мышления необходимо иметь представление о соответствующей линии самостоятельного речевого развития. В дошкольном детстве (3—7 лет) речь ребенка становится более связной и приобретает форму диалога. Ситуативность речи, характерная для детей раннего возраста, здесь уступает место контекстной речи, понимание которой слушающим не требует соотнесения высказывания с ситуацией. У дошкольника по сравнению с ребенком раннего возраста появляется и развивается более сложная, самостоятельная форма речи — развернутое монологическое высказывание. В дошкольном возрасте отмечается развитие речи «про себя» и внутренней речи.

Особый интерес для понимания того, как идет процесс развития *внутренней речи* — именно она является «носителем» понятий, — представляет анализ появления, динамики преобразования и исчезновения так называемой *эгоцентрической речи*. Поначалу эта речь, обслуживающая автономную деятельность ребенка по решению практических задач в наглядно-действенном или наглядно-образном плане, органически вплетена в процесс деятельности на всем его протяжении. 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. Когда же этап планирования становится внутренним (это обычно происходит к концу дошкольного детства), эгоцентрическая речь постепенно исчезает и замещается внутренней речью.

В то время, когда появляется эгоцентрическая речь, ребенок по уровню своего интеллектуального развития еще не способен к усвоению правил речевого поведения в диалоге, доступных любому взрослому. У дошкольников 4—5-летнего возраста — того, на котором Ж. Пиаже был выявлен и исследован феномен эгоцентрической речи, еще нет способности осуществлять «рефлексию в коммуникации» и децентрировать свою позицию, т. е. расширить познавательную перспективу до границ понимания и учета позиции другого человека в диалогическом общении. Ребенок этого возраста не имеет еще навыков пользования прагматикой, им усвоены лишь верхние пласты социализированной речи — грамматика и лексика. «Ребенок как носитель «врожденной грамматики» не умеет общаться в реальных ситуациях, несмотря на все свои знания синтаксиса, морфологии, лексики и поражающую

воображение психолингвистов скорость их приобретения»²¹. Язык, как считает автор этой цитаты, с правилами его функционирования ребенок усваивает в онтогенезе даже несколько раньше, чем речь, выступающую как способность практического пользования языком. По отношению к лексике, морфологии и грамматике формирование прагматики—правил коммуникативного, социально-психологического поведения в диалоге — запаздывает. Отсюда и эгоцентричность практически уже сформированной в своих основных лингвистических свойствах речи. Ребенок не умеет психологически воздействовать с помощью речи на собеседника, и взрослому кажется, что он и не пытается это делать.

Пользуясь речью и зная многие слова, ребенок еще долгое время не осознает слова как слова, что-то обозначающие, но существующие отдельно как системы символов. Например, многие младшие дошкольники и дети среднего дошкольного возраста на просьбу назвать и пересчитать, сколько слов в предложении, называют только существительные, как бы не замечая глаголов, прилагательных и других частей речи. С понятием «слово» они нередко идентифицируют целое предложение, что, по-видимому, свидетельствует о том, что слово для них — целая мысль. Если иметь в виду, что 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, а иногда и при помощи нескольких связанных предложений, то становится понятной такая особенность суждений детей данного возраста.

Следующий шаг в осознании и расчленении детьми речевого потока связан с выделением в предложении субъекта и предиката со всеми относящимися к ним словами и нерасчлененным восприятием того, что находится внутри их. 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.

К 4—5 годам дети овладевают правилами грамматики родного языка без особых затруднений и без специального обучения. К 6 годам лексикон ребенка состоит примерно из 14 000 слов. Он уже владеет словоизменением, образованием времен, правилами составления предложений. Речь четырехлетнего ребенка уже включает сложные предложения.

²¹ *Севастьянов О. Ф.* Несостоявшийся диалог: Ж. Пиаже и Л. С. Выготский о природе эгоцентрической речи//Психологический журнал.— 1989.—Т. 10.— № 1.— С.118.

Появляются первые развернутые формы *диалогической речи*. Беседуя друг с другом, дети адресуют друг другу свои высказывания. Между тремя и пятью годами возрастает частота правильных ответов на специальные вопросы. Слова «этот», «тот», «там» дети начинают употреблять еще на втором году жизни. Однако полное понимание этих слов приходит к ним лишь через несколько лет. Дети-дошкольники с трудом понимают разницу между словами «этот» и «тот», если отсутствует постоянная точка отсчета. Многие семилетние дети также не различают этих слов, если их собственное положение в пространстве не совпадает с положением говорящего.

В возрасте около 4—5 лет язык становится для самого ребенка предметом анализа, **он** пытается понять его, говорить о нем. Дети старшего дошкольного возраста отличают настоящие слова, имеющиеся в языке, от придуманных, искусственно созданных слов. Дети, которым меньше 7 лет, обычно считают, что у слова есть только одно значение, и не видят ничего смешного в шутках, основанных на игре слов. Лишь с 11—12 лет они способны понимать шутки, базирующиеся на неоднозначности грамматических структур или различных смысловых интерпретациях.

Следует заметить, что описанные процессы и результаты развития речи у детей дошкольного возраста не есть нечто неизменное. Они существенно меняются в зависимости от социокультурного уровня населения страны, от географической местности, от исторической эпохи, от многих других условий. Так, например, в современном обществе дети одного и того же возраста по сравнению с их сверстниками в прошлом представляются более развитыми в речевом и интеллектуальном отношении. Более того, эти различия заметны уже при сравнении между собой нынешних детей и их сверстников в начале XX в. Установлено, к примеру, что в 20-е годы текущего столетия средний активный словарный запас у детей нашей страны составлял около 400—600 слов, в то время как сейчас он равняется 1200 словам, т. е. увеличился почти в три раза. Примерно на 500 слов возрос словарь современного шестилетнего ребенка по сравнению с его сверстником в начале века.

В качестве общих закономерностей развития речи ребенка в дошкольном возрасте можно выделить следующие:

— появление слова как компонента ситуации, рядоположенного другим ее свойствам. Здесь нельзя еще говорить о формировании семиотической функции;

— отделение слова от ситуации, начало его функционирования по законам, присущим знаково-символическим системам. Объективное возникновение и развитие семиотической функции с сохранением ориентировки на предметное содержание слова (символическая функция);

— возникновение рефлексии на разделение планов, которая в дальнейшем распространяется на все другие компоненты знаковой ситуации, составляющие семиотическую функцию.

Особый психологический интерес вызывает вопрос о предпосылках и условиях формирования у детей дошкольного возраста наиболее сложного вида речи — *письменной*. Определенные позитивные мысли на этот счет в свое

время высказал Л. С. Выготский²². «История письма у ребенка,— писал он,— начинается значительно раньше того момента, когда учитель впервые вкладывает ему в руки карандаш и показывает, как надо писать буквы»²³.

Формирование этой способности своими истоками восходит к началу дошкольного детства 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» чертит на бумаге что-то совершенно бессмысленное, оставляя на ней ничего не значащие черточки, каракули. Однако в дальнейшем когда перед ребенком ставится задача «прочитать» записанное, то в результате наблюдения за действиями ребенка создается впечатление, что он читает свои изображения, указывая на вполне определенные черточки или каракули, как будто для него они действительно обозначают что-то конкретное. Для ребенка данного возраста нарисованные черточки, по-видимому, что-то значат и превратились уже в мнемотехнические знаки — примитивные указатели для смысловой памяти. С полным основанием, замечает Л. С. Выготский, мы можем видеть в этой мнемотехнической стадии первую предвестницу будущего письма. Простой детский рисунок в сущности и является своеобразной символично-графической предпосылкой письменной речи ребенка.

Малыш, которому с помощью пиктограммы²⁴ сложно изобразить какое-либо слово или фразу, поступает следующим образом. Он вместо трудно изобразимого предмета рисует легко изобразимый, но связанный с ним по смыслу предмет или вместо предмета ставит какой-либо условный знак. Иногда предмет заменяется изображением только какой-либо одной его части или схемой. Все эти пути в конечном счете ведут уже к переходу от пиктографического к символическому или к привычному для нас знаковому письму. Установлено, что первоначально в письменном воспроизведении слов ребенок-дошкольник копирует ритм произносимой фразы в ритмике записываемых графических знаков, а также длину фразы (в длине «записи»). Ребенок довольно рано обнаруживает тенденцию записывать короткие слова или фразы штрихами соответствующей длины, а длинные — большим количеством каракулей. Дальнейшее развитие письма идет по пути превращения недифференцированной записи в настоящий знак. Штрихи и каракули постепенно заменяются осмысленными фигурами и картинками, а они в свою очередь уступают место письменным знакам.

²² *Выготский Л. С.* Предыстория письменной речи//Хрестоматия по возрастной Педагогической психологии.—Ч. I.—М., 1980.

²³ Там же.— С. 73. . .

²⁴ *Пиктограмма* — изображение содержания некоторого сообщения в виде рисунка

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

В познавательном плане ребенок к поступлению в школу уже достигает весьма высокого уровня развития, обеспечивающего свободное усвоение школьной учебной программы. Однако *психологическая готовность* к школе только этим не ограничивается. Кроме развитых познавательных процессов: восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи,— в нее входят сформированные личностные особенности, включающие интересы, мотивы, способности, черты характера ребенка, а также качества, связанные с выполнением им различных видов деятельности. К поступлению в школу у ребенка должен быть достаточно развит самоконтроль, трудовые умения и навыки, умение общаться с людьми, ролевое поведение. Для того чтобы ребенок был практически готов к обучению и усвоению знаний, необходимо, чтобы каждая из названных характеристик была у него достаточно развита. Что это означает на практике?

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. Поскольку 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.

Большие требования начальный этап школьного обучения предъявляет к *памяти* детей. 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. ,

Каких-либо проблем, связанных с развитостью *детского воображения*, при поступлении в школу обычно не возникает, так что почти все дети, много и разнообразно играя в дошкольном возрасте, обладают хорошо развитым и богатым воображением. Основные вопросы, которые в этой сфере все же могут возникнуть перед ребенком и учителем в начале обучения, касаются связи воображения и внимания, способности регулировать образные представления через произвольное внимание, а также усвоения абстрактных понятий, которые вообразить и представить ребенку, как и взрослому человеку, достаточно трудно.

Еще большее значение, чем воображение и память, для обучаемости детей имеет *мышление*. При поступлении в школу оно должно быть развито и представлено во всех трех основных формах: наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-логической. Однако 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, обладать 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 частности, 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 прежде всего 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 и учению прежде всего 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 представляется не менее важной, чем познавательная и интеллектуальная. От нее зависят желание ребенка учиться и его успехи. Первое, на что следует обратить внимание, рассматривая соответствующий аспект психологической готовности,— это наличие у ребенка выраженного интереса к учению, к приобретению знаний, умений и навыков, к получению новой информации об окружающем мире. Этот интерес онтогенетически вырастает из естественной любознательности детей 4—5-летнего возраста (возраст «почемучек»), прямо зависит от полноты удовлетворения этой потребности ребенка со стороны взрослых. Познавательная потребность относится к разряду так называемых «ненасыщаемых», важнейшая особенность которых состоит в том, что чем больше удовлетворяется соответствующая потребность, тем сильнее она становится.

Говоря о *мотивационной готовности* детей к учению, следует также иметь в виду потребность в достижении успехов, соответствующие самооценку и уровень притязаний. Потребность достижения успехов у ребенка безусловно должна доминировать над боязнью неудачи. В учении, общении и практической деятельности, связанной с испытаниями способностей, в ситуациях, 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.

Способности детей не обязательно должны быть сформированными к началу обучения в школе, особенно те из них, которые в процессе учения продолжают еще активно развиваться. Существеннее другое: чтобы еще в дошкольный период детства у ребенка образовались необходимые задатки к развитию нужных способностей.

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 индивидуальных видах творческой деятельности детей: конструирование, рисование, лепка, игра на музыкальных инструментах, изготовление каких-либо 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 вряд ли можно рассчитывать на прочное усвоение достаточно большого объема знаний, на формирование сложных умений и навыков.

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.

Психологическую готовность детей дошкольного возраста к обучению в школе и к учению по всем описанным характеристикам на практике может установить только комплексное психодиагностическое обследование. Оно может быть осуществлено профессионально подготовленными психологами, работающими в системе образования, совместно с учителями-предметниками и воспитателями. Данная задача должна решаться работниками школьной психологической службы.

На практике мы нередко сталкиваемся с отставанием детей в учении, которое нельзя полностью объяснить отсутствием у них каких-либо способностей. В этой связи возникает задача выявления и устранения возможных других психологических причин задержек в развитии детей, происходящих в начальных классах школы. Более подробно эта задача и пути ее практического решения будут обсуждаться в третьей части учебника, а сейчас попробуем сформулировать самое общее решение этого вопроса. Оно, по мнению А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия и А. А. Смирнова²⁵, предполагает постановку и решение по крайней мере трех других 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

²⁵ Леонтьев А. Н., Лурия А. Р., Смирнов А. А. О диагностических методах психологического исследования школьников // Хрестоматия по возрастной и педагогически психологии.—М., 1981.

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, разносторонней и тщательной психодиагностики ребенка. Центральное место в такой психодиагностике должны занять методы исследования наличного состояния и возможностей ребенка, его *зоны ближайшего (потенциального) развития*.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Предметная деятельность и игра

1. Игра как ведущий вид деятельности дошкольника.
2. Особенности предметных и сюжетно-ролевых игр детей младшего дошкольного возраста.
3. Развитие сюжетно-ролевых игр в среднем и старшем дошкольном детстве.
4. Появление и совершенствование символических игровых и художественно-творческих действий.
5. Психологические особенности детского рисунка.
6. Основные виды деятельности, в которых участвуют старшие дошкольники, их комплексное влияние на развитие.

Тема 2. Восприятие, внимание и память дошкольника

1. Процесс и основные этапы развития восприятия у детей дошкольного возраста.
2. Совершенствование перцептивных операций и действий.
3. Переход от внешних к внутренним перцептивным действиям.
4. Совершенствование внимания у детей..
5. Развитие памяти в дошкольном возрасте.

Тема 3. Воображение, мышление и речь

1. Влияние мышления на развитие памяти.
2. Основные направления совершенствования воображения у дошкольников.
3. Соединение воображения с практической деятельностью, памятью и мышлением.
4. Основные линии развития мышления.
5. Улучшение наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления.
6. Пути совершенствования речи в дошкольном возрасте..
7. Проблема формирования предпосылок к развитию письменной речи.

Тема 4. Психологическая характеристика готовности к обучению в школе.

1. Понятие и состав психологической готовности к обучению.
2. Требования, предъявляемые к восприятию, вниманию, памяти, **воображению** и мышлению детей при поступлении в школу.
3. Особенности интеллектуального развития ребенка, готового к обучению.
4. Личностная характеристика ребенка, практически подготовленного к учению..
5. Причины отставания детей в начальный этап их обучения в школе.

Темы для рефератов

1. Влияние разнообразных игр, труда и учения на психическое развитие дошкольника.
2. Согласованное развитие основных познавательных процессов ребенка в дошкольном детстве. .
3. Воображение, мышление и речь дошкольника.
4. Индивидуальные различия в психологической готовности детей к обучению' в школе.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Развитие и совершенствование игр детей в дошкольном возрасте.
2. Развитие познавательных процессов детей в основных видах деятельности: игре, труде и учении.
3. Совершенствование мышления и речи дошкольника, их постепенное сближение.
4. Пути оптимального обеспечения психологической готовности ребенка к обучению в школе.

Литература

I

- Асеев В. Г.** Возрастная психология: Учебное пособие.— Иркутск, 1989.
(Дошкольный возраст: 62—89.)
- Диагностика** учебной деятельности и интеллектуального развития детей,—М., 1981.
(Психологические особенности шестилеток: 64—104.)
- Доналдсон М.** Мыслительная деятельность у детей.—М., 1985.
(Об эгоцентризме детского мышления (дошкольный возраст): 3—8, 17—36. Усвоение языка ребенком-дошкольником: 36—58. Развитие мышления у детей-дошкольников: 58—69.)
- Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В.** Психическое развитие дошкольников.— М., 1984.
(Речь дошкольника: 102—111.)

Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т.—М., 1986.— Т. 1.

(Развитие восприятия у детей-дошкольников: 52—99. Развитие мышления у детей-дошкольников: 154—215.)

Исследование развития познавательной деятельности.—М., 1971.

(О развитии восприятия (узнавания) у детей дошкольного и младшего школьного возраста: 138—171. Развитие мышления у детей дошкольного возраста (4—7 лет): 224—271.)

Истомина З. М. Развитие памяти: Учебно-методическое пособие.— М., 1978.

(Развитие произвольного и произвольного запоминания у дошкольников: 26—61.)

Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста.—М., 1988.

(Психологическая готовность к школе: 5—21. Психологические особенности игры шестилетних детей: 51—70. Особенности учебной деятельности шестилетних детей:

70—83. Художественная деятельность шестилетних детей: 83—96. Личность шестилетнего ребенка: 97—114.) Индивидуальные различия в шестилетнем возрасте:

114—127. Познавательная сфера шестилетнего ребенка: 128—173. Учитель и дети шестилетнего возраста: 173—183.)

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения.—М., 1986. (Развитие общения у детей в первые семь лет жизни: 75—103. Взаимоотношения ребенка с окружающими людьми: 106—120.)

Мир детства. Младший школьник.— М., 1986. (Шестилетний школьник: 35—38.)

Мухина В. С. Детская психология: Учебник для студентов педагогических институтов.—М., 1985. (Изобразительная и конструктивная деятельность дошкольников: 130—155. Условия Развития личности дошкольника: 156—171. Сенсорное развитие дошкольника:

221—238. Развитие мышления дошкольника: 238—251. Развитие внимания, памяти, воображения в дошкольном возрасте: 251—261.)

Обухова Л. В. Концепция Жана Пиаже: за и против.—М., 1981.

(Развитие мышления в дошкольном возрасте: 85—88.)

Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов.—М., 1964.

(Развитие ощущений и восприятия в преддошкольном и дошкольном возрасте:

35—67. Развитие внимания в дошкольном детстве: 72—92. Развитие памяти в дошкольном детстве: 115—182. Развитие мышления в дошкольном детстве: 183—246.)

Раттер М. Помощь трудным детям.—М., 1987. (Период от двух до пяти лет: 97—112.)

Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет).—М., 1960.

(Психическое развитие детей в дошкольном возрасте (от 3 до 7 лет): 138—293.)

Эльконин Д. Б. Психология игры.— М., 1978. (Развитие игры в дошкольном возрасте: 169—270.)

II

Амонашвили Ш. А. В школу — с шести лет.— М., 1986.

(Психологические особенности шестилетних детей: 13—19.)

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей.— М., 1964.

(Развитие восприятия пространства у дошкольников: 93—120.)

Венгер Л. А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка// Вопросы психологии.— 1983.— № 2.

Возрастная и педагогическая психология/Под ред. М. В. Гамезо и др.— М., 1984. (Психология дошкольника: 67—74.)

Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А. В. Петровского.— М., 1979.

(Дошкольный Возраст: 49—68.) /

Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т.— М., 1986.— Т. II.

(Развитие произвольных движений: 5—233. Роль речи в формировании и осуществлении произвольных движений: 146—188.)

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей.— Минск, 1987.

(Развитие представлений у детей дошкольного возраста: 43—60.)

Карпова С. Н., Труве Э. И. Психология речевого развития ребенка.— Ростов-на-Дону, 1987.

(Проблема овладения дошкольником фонематической стороной речи: 5—27.)

Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников.— Киев, 1971.

(Волевое поведение дошкольника: 51—78. Особенности волевых усилий у дошкольников: 121—145. О волевой готовности детей к школьному обучению. Волевое поведение первоклассников: 161—187.)

Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе.—М., 1987. (Готовность к школе: 37—59.)

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т.— М., 1983.—Т. 1.

(Психологические основы дошкольной игры: 303—323.)

Лисина М. И., Капчеля Г. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе.— Калинин; 1987.

(Генезис общения у дошкольников: 5—43.)

Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе: Книга для учителя начальных классов.— М., 1986.

Достижения шестилетнего ребенка в умственном развитии: 5—18. Индивидуальные различия шестилетних детей: 45—66. Игра у детей шестилетнего возраста: 67—78.)

Никифоров Г. С. Самоконтроль человека.—Л., 1989

(Самоконтроль у дошкольников: 86—90.)

Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста.— М., 1989.

(Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту: 4—11. Развитие символической функции у детей 6—7-летнего возраста: 66—77.)

Отстающие в учении школьники. Проблемы психического развития.— М., 1986.(Особенности мышления шестилетних детей: 25—32.)

Панько Е. А. и др. Развитие познавательных процессов дошкольников: Учебное пособие.—Минск, 1984.

(Развитие ощущений и восприятия дошкольника: 3—39. Развитие памяти в дошкольном возрасте: 40—58. Развитие воображения в дошкольном возрасте: 58—75. Развитие мышления у дошкольника: 75—101.)

Подъяков Н. Н. Мышление дошкольника.—М., 1977. (Формирование у дошкольников обобщенных способов практического исследования ситуации: 112—123. Формирование наглядно-образного мышления у дошкольников: 162—237.)

Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект.— М., 1987. (Формирование у дошкольников предметно-игровых действий и взаимодействия:

47—76. Формирование у детей способов построения сюжета игры: 97—128.)

Проскура Е. Ф. Развитие познавательных способностей дошкольника.— Киев, 1985.

(Формирование у дошкольников сенсорных и мыслительных действий: 21—38. Обучение дошкольников решению познавательных задач: 38—73. Психологическая готовность к обучению в школе: 85—110.) .

Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении.— М., 1988. (Семиотическая функция как показатель готовности детей к школе: 169—210.)

III

Генетические проблемы социальной психологии.—Минск, 1985.

(Речь дошкольников: 88—100. Дети-шестилетки (общение): 110—122.)

Карпова С. Н., Труве Э. И. Психология речевого развития ребенка.— Ростов-на-Дону, 1987. (Неорганизованный процесс овладения ребенком фонематической стороной речи:

27—49. Организованный процесс овладения ребенком фонематической стороной речи: 49—88.)

Мир детства.—М., 1987.

(Темперамент и характер: 23—25. От чего зависят способности: 25. Достижения первого года жизни: 63—80. Приобретения раннего детства: 82—97. Умственное развитие в раннем детстве: 110—120. Развитие речи от трех до шести лет: 161—173. Умственное воспитание дошкольников: 173—186.

Нравственное воспитание дошкольников: 186—201. Готовность к школе: 228—254.)

Психолингвистика: Сборник статей.— М., 1984.

(Коммуникативно-речевая деятельность старших дошкольников: 241—259.) Развитие логической памяти у детей.—М., 1976.

(Память дошкольников: 22—71. Самоконтроль в мнемических процессах у дошкольников: 187—247.).

Становление речи и усвоение языка ребенком.—М., 1985.

(Становление интонационной системы языка у детей младшего школьного возраста: 33—46.)

Глава 6.

УМСТВЕННОЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Краткое содержание

Психологические особенности начального этапа обучения.

Изменчивость возрастных психологических границ, связанных с началом и концом обучения в младшем школьном возрасте. Резервы психологического развития младших школьников. Проблемы, с которыми сталкиваются дети в начальный период обучения в школе. Необходимость существенного изменения образа жизни, режима дня и отношений с окружающими людьми. Освоение ребенком новой системы прав и обязанностей. Преодоление недостаточной подготовленности к обучению и ликвидация отставания, связанного с этой причиной. Проблемы саморегуляции поведения младших школьников. Причины быстрой утомляемости младших школьников при интенсивной умственной работе.

Познавательное развитие детей младшего школьного возраста.

Превращение познавательных процессов из непосредственных в опосредствованные и из произвольных в произвольно регулируемые. Восприятие в младшем школьном возрасте. Внимание младшего школьника. Развитие памяти в течение первых лет обучения в школе. Условия ускоренного развития и совершенствования речи младших школьников.

Умственное развитие младшего школьника. Младший школьный возраст как жизненно важнейший этап в интеллектуальном развитии детей. Основные направления преобразования мышления в течение первых лет обучения в школе. Способы стимулирования интеллектуального развития детей этого возраста. Необходимость комплексного формирования всех видов интеллектуальной деятельности у детей младшего школьного возраста.

Трудовая и учебная деятельность младшего школьника. Основные виды деятельности младших школьников: учение, труд, общение и игра. Особая роль учебной деятельности в развитии ребенка этого возраста. Специфика каждого из названных видов деятельности в младшем, школьном возрасте. Сочетание различных видов деятельности как условие оптимального развития ребенка. Быстрое продвижение младших школьников в развитии и

увеличение индивидуальных различий между ними. Психологические различия между детьми первых двух и следующих классов, третьего и четвертого.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НАЧАЛЬНОГО ЭТАПА ОБУЧЕНИЯ

Начальный период школьной жизни занимает возрастной диапазон от 6—7 до 10—11 лет (I—IV классы школы). Хронологически социально-психологические границы этого возраста в жизни ребенка нельзя считать неизменными. Они зависят от готовности

ребенка к обучению в школе, а также от того, с какого времени начинается и как идет обучение в соответствующем возрасте. Если оно начинается с 6-летнего возраста, как это и происходит сейчас в большинстве случаев, то возрастные психологические границы обычно смещаются назад, т. е. охватывают возраст от 6 до примерно 10 лет; если учение начинается с семилетнего возраста, то, соответственно, границы данного психологического возраста перемещаются приблизительно на один год вперед, занимая диапазон от 7 до 11 лет. Границы этого возраста могут сужаться и расширяться также в зависимости от применяемых методов обучения: более совершенные методы обучения ускоряют развитие, а менее совершенные замедляют его. Вместе с тем в целом некоторая вариативность границ этого возраста не особенно сказывается на последующих успехах ребенка.

В младшем школьном возрасте дети располагают значительными резервами развития. Их выявление и эффективное использование — одна из главных задач возрастной и педагогической психологии. Но прежде чем использовать имеющиеся резервы, необходимо подтянуть детей до нужного уровня готовности к обучению.

С поступлением ребенка в школу под влиянием обучения начинается *перестройка всех его познавательных процессов*, приобретение ими качеств, свойственных взрослым людям. Это связано с тем, что дети включаются в новые для них виды деятельности и системы межличностных отношений, требующие от них наличия новых психологических качеств. Общими характеристиками всех познавательных процессов ребенка должны стать их *произвольность, продуктивность и устойчивость*. На уроках, например, ребенку с первых дней обучения необходимо в течение длительного времени сохранять повышенное внимание, быть достаточно усидчивым, воспринимать и хорошо запоминать все то, о чем говорит учитель.

Психологами доказано, что обычные дети в младших классах школы вполне способны, если только их правильно обучать, усваивать и более сложный материал, чем тот, который дается по действующей программе обучения. Однако для того чтобы умело использовать имеющиеся у ребенка резервы, необходимо решить предварительно две важные задачи. Первая из них состоит в том, чтобы как можно быстрее *адаптировать детей к работе в школе и дома, 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.

Вторая задача возникает в связи с тем, что многие дети приходят в школу не только не подготовленными к новой для них социально-психологической роли, но и со значительными индивидуальными различиями в мотивации, знаниях, умениях и навыках, что 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.

Еще одна проблема состоит в том, что 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. Многим первоклассникам явно не хватает силы воли для того, чтобы постоянно удерживать себя в определенном состоянии, управлять собой в течение длительного периода времени.

На занятиях учитель задает детям вопросы, заставляет их думать, а дома то же самое от ребенка требуют родители при выполнении домашних заданий. Напряженная умственная работа в начале обучения детей в школе утомляет их, но это часто происходит не потому, что ребенок устает именно от умственной работы, а по причине его неспособности к физической саморегуляции.

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

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В младшем школьном возрасте закрепляются и развиваются далее те основные человеческие характеристики познавательных процессов (восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь), необходимость которых связана с поступлением в школу. Из «натуральных», по Л. С. Выготскому, эти процессы к концу младшего школьного возраста должны стать «культурными», т. е. превратиться в высшие психические

функции, связанные с речью, произвольные и опосредствованные. Этому способствуют основные виды деятельности, которыми большей частью занят ребенок данного возраста в школе и дома: учение, общение, игра и труд. В чем же состоят наиболее важные изменения, которые за период младшего школьного возраста происходят с восприятием, вниманием, памятью, печью и мышлением ребенка?

До семилетнего возраста у детей можно обнаружить лишь *репродуктивные образы-представления* об известных объектах или событиям 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 результата новой комбинации некоторых элементов появляются у детей после 7—8-летнего возраста, и развитие этих образов связано, вероятно, с началом обучения в школе.

Внимание в младшем школьном возрасте становится произвольным, но еще довольно долго, особенно в начальных классах, сильным и конкурирующим с произвольным остается непроизвольное внимание детей. Объем и устойчивость, переключаемость 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. Младшие школьники могут переходить с одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий. Однако и здесь внимание ребенка сохраняет еще некоторые признаки «детскости». Свои наиболее совершенные черты внимание у детей обнаруживает лишь тогда, когда предмет или явление, непосредственно привлечшие внимание, особенно интересны для ребенка.

В школьные годы продолжается развитие *памяти*. А. А. Смирнов провел сравнительное исследование памяти у детей младшего и среднего школьного возраста и пришел к следующим выводам:

— с 6 до 14 лет у детей активно развивается механическая память на не связанные логически единицы информации;

— вопреки распространенному мнению о существовании увеличивающегося с возрастом преимущества запоминания осмысленного материала фактически обнаруживается обратное соотношение: чем старше становится младший школьник, тем меньше у него преимуществ запоминания осмысленного материала над бессмысленным. Это, по-видимому, связано с тем, что упражняемость памяти под влиянием интенсивного учения, опирающегося на запоминание, ведет к одновременному улучшению всех видов памяти у ребенка, и прежде всего тех, которые относительно просты и **не** связаны со сложной умственной работой.

В целом память детей младшего школьного возраста является достаточно 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, так как в большинстве случаев ребенок, будучи занят учением, трудом, игрой и общением, вполне обходится механической памятью.

Если однако детей младшего школьного возраста с первых лет обучения в школе специально учить мнемическим приемам, то это существенно повышает продуктивность их логической памяти. Незнание этих приемов, неумение ими пользоваться на практике является, вероятно, основной причиной слабости произвольной памяти у многих детей данного возраста.

Обучение детей мнемическим действиям должно проходить через два этапа. На первом из них детям необходимо овладеть мыслительными операциями, нужными для запоминания и воспроизведения материала, а на втором — научиться пользоваться ими как средствами запоминания в различных ситуациях. В норме это должно произойти еще в старшем дошкольном возрасте, однако можно начать и в основном завершить этот процесс в младших классах школы.

Активному развитию памяти детей в первые школьные годы способствует решение специальных мнемических задач, которые возникают перед детьми в соответствующих видах деятельности.

УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Младший школьный возраст содержит в себе значительный потенциал умственного развития детей, но точно определить его пока что не представляется возможным. Различные решения этого вопроса, предлагаемые учеными-педагогами и практиками-преподавателями, почти всегда связаны с опытом применения определенных методов обучения и диагностики возможностей ребенка, и нельзя заранее сказать, в состоянии или не в состоянии будут дети усваивать более сложную программу, если использовать совершенные средства обучения и способы диагностики обучаемости. Те данные, которые представлены далее, не следует рассматривать как нормативные. Они скорее указывают на то, чего может добиться нормальный ребенок при не самых лучших методах и средствах обучения, при ныне действующих учебных программах, не всегда учитывающих возможности детей.

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 уровня развития и бедного логикой размышления школьник поднимается до словесно-логического мышления на уровне конкретных понятий. Начало этого возраста связано, если пользоваться терминологией Ж. Пиаже и Л. С. Выготского, с доминированием дооперационального мышления, а конец — с преобладанием операционального мышления в понятиях. В этом же возрасте достаточно хорошо раскрываются общие и специальные способности детей, позволяющие судить об их одаренности.

Комплексное развитие детского интеллекта в младшем школьном возрасте идет в нескольких различных направлениях: усвоение и активное использование речи как средства мышления; соединение и взаимообогащающее влияние друг на друга всех видов мышления: наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического; выделение, обособление и относительно независимое развитие в интеллектуальном процессе двух фаз: подготовительной и исполнительной. На подготовительной фазе решения задачи осуществляется анализ ее условий и вырабатывается план, а на исполнительной фазе этот план реализуется практически. Полученный результат затем соотносится с условиями и проблемой. Ко всему сказанному следует добавить умение рассуждать логически и пользоваться понятиями.

Первое из названных направлений связано с формированием речи у детей, с активным ее использованием при решении разнообразных задач. Развитие в этом направлении идет успешно, если ребенка обучают вести рассуждения вслух, словами воспроизводить ход мысли и называть полученный результат.

Второе направление в развитии 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.

Подготовительная фаза ориентировки в условиях решаемой задачи является очень важной для развития интеллекта, так как дети на практике часто не справляются с задачей именно потому, что не умеют анализировать ее условия. Такой недостаток обычно преодолевается за счет специальных упражнений, направленных на сравнение между собой условий в похожих друг на друга задачах. Такие упражнения особенно полезны тогда, когда детям для сопоставления предлагаются задачи со сложными условиями, между которыми существуют тонкие, едва заметные, но существенные различия и от которых зависит направление поиска правильного ответа. Важно, чтобы дети научились не только видеть, но и словесно формулировать эти различия.

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.

ТРУДОВАЯ И УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

С поступлением ребенка в школу в число ведущих наряду с общением и игрой выдвигается учебная деятельность. В развитии детей младшего школьного возраста этой деятельности принадлежит особая роль. Учебная деятельность как самостоятельная складывается именно в это время и определяет во многом (если не сказать преимущественно) интеллектуальное развитие детей от 6—7 до 10—11 лет. В целом же с поступлением ребенка в школу его развитие начинает определяться уже не тремя, как было в дошкольном детстве, а четырьмя различными видами деятельности. В. В. Давыдов считает, что именно внутри *учебной деятельности* ребенка младшего школьного возраста возникают свойственные ему основные психологические новообразования²⁶. Эта деятельность определяет характер других видов деятельности: *игровой, трудовой и общения*.

Каждый из четырех названных выше видов деятельности имеет свои особенности в младшем школьном возрасте. *Учение* здесь только начинается, и поэтому о нем нужно говорить как о развивающемся виде деятельности. Ему предстоит совершенствоваться в течение долгих лет жизни, если человек будет все это время продолжать учиться. Однако если процесс развития учебной деятельности идет стихийно, то он занимает длительное время. При продуманном и разумном формировании учебной деятельности можно добиться того, что уже к старшим классам школы ребенок полностью овладевает психологическими основами учения. Главная нагрузка здесь приходится как раз на младший школьный возраст, где образуются основные составляющие этой деятельности: учебные действия, контроль и саморегуляция.

У многих детей с поступлением в школу появляются дополнительные обязанности по дому, и это помогает им быстрее перестроиться на новую систему отношений. Важно, чтобы в домашней *трудовой деятельности* младшего школьника находили отражение и применялись те знания и умения, которые он приобретает в школе. Это, с одной стороны, сделает учение в школе более осмысленным и необходимым, а с другой стороны, на практике раскроет детям полезность знаний по основным предметам, которые они изучают в школе, повысит их интерес к учебным предметам. Да и сам домашний труд от этого делается более привлекательным и в большей степени будет способствовать закреплению на практике получаемых теоретических знаний, воспитанию у детей трудолюбия.

Не меньшее значение для интеллектуального развития младших школьников, чем учение и труд, имеет расширение сферы и содержания их

²⁶ Давыдов В. В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.—М., 1981.

общения с окружающими людьми, особенно взрослыми, которые для младших школьников выступают в роли учителей, служат образцами для подражания и основным источником разнообразных знаний. Коллективные формы работы, стимулирующие общение, нигде не являются настолько полезными для общего развития и обязательными для детей, как в младшем школьном возрасте.

Иными в этом возрасте становятся и детские *игры*, они приобретают более совершенные формы, превращаются в развивающие. Изменяется, обогащаясь за счет вновь приобретаемого опыта, их содержание. Индивидуальные предметные игры приобретают конструктивный характер, в них широко используются новые знания, особенно из области естественных наук, а также те знания, которые приобретены детьми на занятиях трудом в школе. Интеллектуализируются групповые, коллективные игры. В этом возрасте важно, чтобы младший школьник был обеспечен достаточным количеством развивающих игр в школе и дома и имел время для занятий ими. - Игра в этом возрасте продолжает занимать второе место после учебной деятельности как ведущей и существенно влиять на развитие детей.

За время обучения в младших классах школы дети так быстро продвигаются вперед в своем развитии, что между первоклассниками и учащимися третьих-четвертых классов за какие-нибудь два-три года образуется заметный разрыв. Вместе с ним увеличиваются и индивидуальные различия детей по достигнутому уровню развития. В обобщенном виде эти различия по их основным параметрам можно представить следующим образом.

У первоклассников и отчасти у второклассников доминирует наглядно-действенное и наглядно-образное мышление, в то время как ученики третьих и четвертых классов в большей степени опираются на словесно-логическое и образное мышление, причем одинаково успешно решают задачи во всех трех планах: практическом, образном и словесно-логическом (вербальном).

Первоклассники и значительная часть учащихся вторых классов не способны к полноценной саморегуляции, в то время как дети, обучающиеся в третьем и четвертом классах, вполне в состоянии управлять собой и внешне— своим открытым поведением, и внутренне — своими психическими процессами и чувствами.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Психологические особенности начального этапа обучения

1. Резервы психологического развития, имеющиеся у младших школьников.

2. Проблемы, возникающие у детей младшего школьного возраста в начальный период обучения в школе.

3. Пути ускоренной социально-психологической адаптации ребенка к школьным условиям.

Тема 2. Познавательное развитие детей младшего школьного возраста

1. Приобретение познавательными процессами свойств, характеризующих их как высшие психические функции.
2. Развитие восприятия в младшем школьном возрасте.
3. Совершенствование внимания.
4. Улучшение памяти.
5. Развитие речи младших школьников.

Тема 3. Умственное развитие младшего школьника

1. Значение младшего школьного возраста для интеллектуального развития детей.
2. Основные направления формирования детского интеллекта в младшем школьном возрасте.
3. Стимулирование умственного развития младших школьников.

Тема 4. Трудовая и учебная деятельность младшего школьника

1. Ведущие виды деятельности младшего школьника.
2. Роль учения в развитии детей младшего школьного **возраста**.
3. Особенности труда, общения, учения и игры в данном возрасте.
4. Индивидуальные различия в психологическом развитии младших школьников.
5. Особенности игр детей младшего школьного возраста.

Темы для рефератов

1. Индивидуальные различия в адаптации к школе детей шести- и семилетнего возраста.
2. Требования, предъявляемые к детям на начальном этапе обучения в школе.
3. Характеристика учебной, трудовой, игровой деятельности и общения младших школьников.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Главные направления и содержание развития внимания, памяти, мышления и речи в младшем школьном возрасте.
2. Влияние основных видов деятельности младших школьников на их интеллектуальное развитие.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие.— Иркутск, 1989. (Младший школьный возраст: 90—118.)

Возрастная и педагогическая психология/Под ред. М. В. Гамезо и др.—М., 1984.

(Игра младших школьников: 126—131. Речь младших школьников: 172—178. Память младших школьников: 183—190. Мышление младших школьников: 190—202. Воображение младших школьников: 202—205.)
Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения.— М., 1986. (Психологическое развитие младших школьников в процессе учебной деятельности: 163—213.)

Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости.— М., 1981.

Продуктивное мышление четвероклассников: 83—89. Продуктивное мышление второклассников: 89—99. Обучение и развитие продуктивного мышления у школьников второго класса: 147—149. Обучение и развитие продуктивного мышления у школьников четвертого класса: 149—155.)

Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы.— М., 1984.

(Способности в младшем школьном возрасте: 21—37.)

Мир детства: младший школьник.— М., 1988. (Познавательные процессы младших школьников: 119—142.)

Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против.— М., 1981.

(Развитие мышления в младшем школьном возрасте: 88—103.)

Ратгер М. Помощь трудным детям.— М., 1987.

(Младший школьный возраст: 113—122.)

Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника.— М., 1974. (Обучение и развитие в младшем школьном возрасте: 55—64.)

II

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей.— М., 1964.

(Развитие восприятия пространства у младших школьников: 121—142.)

Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А. В. Петровского.— М., 1979. (Младший школьный возраст: 69—100. Познавательные процессы младшего школьника: 87—96.)

Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников.— М., 1984.

(Развитие мышления младших школьников: 73—120.)

Исследование развития познавательной деятельности.— М., 1971. (О постановке вопросов детьми младшего школьного возраста: 119—137. О развитии восприятия (узнавания) у детей дошкольного и младшего школьного возраста: 138-171.)

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей: Учебное пособие.— Минск, 1987, (Развитие представлений у детей в младшем школьном возрасте: 60—73.)

Коссов Б. Б. Психомоторное развитие младших школьников.— М., 1989.

Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников. - Киев, 1971.

(О волевой готовности детей к школьному обучению. Волевое поведение первоклассников: 161—187.)

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст.—М., 1971.

(Младший школьный возраст: 11—45, 133—162.)

Уревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников.—М., 1988. (Младший школьник: 24—31.)

Никифоров Г. С. Самоконтроль человека.—Л., 1989.

(Самоконтроль младших школьников: 90—94.)

Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста.— М., 1988.

(Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту: 4—11.

Развитие символической функции у детей 6—7 лет: 66—77.)

Смирнов А. А. Избранные психологические труды: В 2 т.— М 1987.—Т. 1. , (Психология ребенка и подростка: 163—185.)

Глава 7.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Краткое содержание

Общая характеристика ситуации познавательного развития.

Изменение жизненной социально-психологической ситуации развития в подростковом и раннем юношеском возрасте. Появление новых, повышенных требований к интеллекту и поведению подростков и юношей со стороны взрослых. Особенности развития восприятия, воображения и внимания в данный возрастной период. Изменения, происходящие в памяти, мышлении и речи у детей в старших классах школы. Главные направления развития сознания ребенка в подростковом и раннем юношеском возрасте. Смена ведущих видов деятельности. Развитие самосознания, самоуправления и самоконтроля.

Совершенствование психических процессов. Перестройка памяти и проблемы, связанные с ее дальнейшим развитием в подростковом и юношеском возрасте. Основные отличия памяти подростка и юноши от аналогичных процессов у младших школьников. Динамика развития непосредственного и опосредствованного запоминания от дошкольного к старшему школьному возрасту. Изменение связей памяти с другими психическими процессами. Соединение памяти и мышления. Основные линии развития речи детей в подростковом и раннем юношеском возрасте.

Развитие общих и специальных способностей. Значение основных видов ведущей деятельности: учения, общения и труда — для развития общих и специальных способностей у детей в подростковом и раннем юношеском возрасте. Сензитивность данного возрастного периода для развития способностей. Увеличение индивидуальных различий детей по способностям к концу обучения в школе.

Развитие мышления. Психологическая готовность и фактическая способность к различным видам научения — характерная черта подросткового и раннего юношеского возраста. Склонность к экспериментированию. Тяга к

самостоятельности и оригинальности мышления. Повышенная интеллектуальная активность подростков, их выраженное стремление проникнуть в суть вещей. Возникновение новых мотивов интеллектуальной деятельности. Выход предметно-познавательных интересов за пределы школьной программы. Возникновение теоретизирования и интеллектуальных обобщений. Появление избирательности и самостоятельности в учении.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СИТУАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

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. Познавательные процессы школьников приобретают такие качества, которые делают их совершенными и гибкими, причем развитие средств познания несколько опережает собственно личностное развитие детей. Данный факт, однако, не есть психологическая норма (см. замечания, сделанные во введении к этой книге). Можно предположить, что если бы воспитанию детей в школе и дома уделялось бы столько же внимания сколько и обучению, то ситуация, вероятно, могла бы быть иной.

С переходом из младших классов в средние и далее в старшие классы школы изменяется положение детей в системе деловых и личных взаимоотношений с окружающими людьми. Все больше времени в их жизни начинают занимать серьезные дела, все меньше времени отводится на отдых и развлечения. Возрастают требования к интеллекту юноши, которые одновременно предъявляются и его сверстниками, и взрослыми людьми. Учителя и родители начинают переходить на новый стиль общения с подростками, больше апеллируя к их разуму и логике, чем к чувствам, и рассчитывая, в свою очередь, на аналогичное ответное обращение.

В подростковом и юношеском возрасте активно идет процесс *познавательного развития*. В это время оно происходит в основном в формах, мало заметных как для самого ребенка, так и для внешнего наблюдателя. Науке до сих пор далеко не все известно о том, что происходит с сознанием детей в средних и старших классах школы, как в эти годы меняются восприятие, внимание и воображение детей. Вместе с тем за совершенствованием таких познавательных процессов, как память, речь и мышление, наблюдать легче, и о них можно сказать больше.

Подростки и юноши 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. Важнейшее интеллектуальное приобретение подросткового возраста — это умение оперировать гипотезами.

К старшему школьному возрасту дети усваивают многие научные понятия, обучаются пользоваться ими в процессе решения различных задач. Это означает сформированность у них теоретического или словесно-логического мышления. Одновременно наблюдается интеллектуализация всех остальных познавательных процессов.

Особенно заметным в эти годы становится рост сознания и самосознания детей, представляющий собой существенное расширение сферы осознаваемого и углубление знаний о себе, о людях, об окружающем мире. Развитие самосознания ребенка находит свое Сражение в *изменении мотивации основных видов деятельности*:

Учения, общения и труда. Прежние «детские» мотивы, характерные Для младшего школьного возраста, теряют свою побудительную силу. На месте их возникают и закрепляются новые, «взрослые» мотивы, приводящие к переосмыслению содержания, целей и задач Деятельности. Те виды деятельности, которые прежде выполняли Идущую роль, например игра, начинают себя изживать и отодвигаться на второй план. Возникают новые виды деятельности, меняется иерархия старых, начинается новая стадия психического развития.

В подростковом возрасте активно совершенствуется *самоконтроль деятельности*, являясь вначале контролем по результату или заданному образцу, а затем — процессуальным контролем, т. е. способностью выбирать и избирательно контролировать любой момент или шаг в деятельности. Вплоть до юношеского возраста у многих детей еще отсутствует способность к Предварительному планированию деятельности, но вместе с тем налицо стремление к саморегуляции. Оно, в частности, проявляется в том, что на интересной, интеллектуально захватывающей деятельности или на такой работе, которая мотивирована соображениями престижности, подростки могут длительное время удерживать внимание, быть в состоянии переключать или распределять его между несколькими действиями и поддерживать довольно высокий темп работы.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

В подростковом возрасте происходят важные процессы, связанные с *перестройкой памяти*. Активно начинает развиваться логическая память и скоро достигает такого уровня, что ребенок переходит к преимущественному использованию этого вида памяти, а также произвольной и опосредствованной памяти. 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.

А. Н. Леонтьев исследовал, как идет развитие двух основных видов памяти — непосредственной и опосредственной — в течение детства и установил особенности их преобразования в старшем школьном возрасте. Он показал, что с увеличением возраста идет постепенное улучшение непосредственного запоминания, причем быстрее, чем опосредствованного. Одновременно с этим от дошкольного к младшему школьному возрасту увеличивается разрыв, существующий между продуктивностью непосредственного и опосредствованного запоминания. Затем — уже в подростковом и юношеском возрасте — прирост продуктивности непосредственного запоминания замедляется, и одновременно с этим увеличивается продуктивность опосредствованного запоминания.

С возрастом меняются и отношения между памятью и мышлением. В раннем детском возрасте память является одной из основных психических функций, и в зависимости от нее строятся все остальные психические процессы. Мышление ребенка этого возраста во многом определяется его памятью: мыслить — значит вспоминать. В младшем школьном возрасте мышление обнаруживает высокую корреляцию с памятью и развивается в непосредственной зависимости от нее. Решающий сдвиг в отношениях между памятью и другими психическими функциями происходит в подростковом возрасте. Исследования памяти детей данного возраста показали, что для подростка вспоминать — значит мыслить. Его процесс запоминания сводится к мышлению, к установлению логических отношений внутри запоминаемого материала, а припоминание заключается в восстановлении материала по этим отношениям.

В подростковом и раннем юношеском 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 и взаимопроникновением 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.

РАЗВИТИЕ ОБЩИХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Старший школьный возраст характеризуется продолжающимся развитием общих и специальных способностей детей на базе основных ведущих видов деятельности: учения, общения и труда. В учении формируются *общие интеллектуальные способности*, особенно понятийное теоретическое мышление. Это происходит за счет усвоения понятий, совершенствования

умения пользоваться ими, рассуждать логически и абстрактно. Значительный прирост предметных знаний создает хорошую базу для последующего развития умений и навыков в тех видах деятельности, где эти знания практически необходимы.

В общении формируются и развиваются *коммуникативные способности* учащихся, включающие умение вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей. В труде идет активный процесс становления тех *практических умений и навыков*, которые в будущем могут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей.

Подростковый и ранний юношеский возраст являются достаточно сензитивными для развития всего этого комплекса разнообразных способностей, и степень практического использования имеющихся здесь возможностей влияет на индивидуальные различия, которые к концу этого возраста, как правило, увеличиваются.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ

Характерной особенностью подросткового возраста является готовность и *способность ко многим различным видам обучения* причем как в практическом плане (трудовые умения и навыки), так и в теоретическом (умение мыслить, рассуждать, пользоваться понятиями). Еще одной чертой, которая впервые полностью раскрывается именно в подростковом возрасте, является *склонность к экспериментированию*, проявляющаяся, в частности, в нежелании все принимать на веру. Подростки обнаруживают широкие познавательные интересы, связанные со стремлением все самостоятельно перепроверить, лично удостовериться в истинности. К началу юношеского возраста такое желание несколько уменьшается, и вместо него появляется больше доверия к чужому опыту, основанного на разумном отношении к его источнику.

Подростковый возраст отличается *повышенной интеллектуальной активностью*, которая стимулируется не только естественной возрастной любознательностью подростков, но и желанием развить, продемонстрировать окружающим свои способности, получить высокую оценку с их стороны. В этой связи подростки на людях стремятся брать на себя наиболее сложные и престижные задачи, нередко проявляют не только высокоразвитый интеллект, но и незаурядные способности. Для них характерна эмоционально-отрицательная аффективная реакция на слишком простые задачи. Такие задачи их не привлекают, и они отказываются их выполнять из-за соображений престижности.

В основе повышенной интеллектуальной и трудовой активности подростков лежат не только указанные выше мотивы. За всем этим можно усмотреть и естественный интерес, повышенную любознательность детей данного возраста. Вопросы, которые задает подросток взрослым детям,

учителям и родителям, нередко достаточно глубоки и касаются самой сути вещей.

Подростки могут формулировать гипотезы, рассуждать предположительно, исследовать и сравнивать между собой различные альтернативы при решении одних и тех же задач. Сфера познавательных, в том числе учебных, интересов подростков выходит за пределы школы и приобретает форму познавательной самодеятельности — стремления к поиску и приобретению знаний, к формированию полезных умений и навыков. Подростки находят занятия и книги, соответствующие их интересам, способные дать интеллектуальное, удовлетворение. Стремление к самообразованию — характерная особенность и подросткового, и раннего юношеского возраста.

Мышление подростка характеризуется стремлением к широким обобщениям. Одновременно с этим складывается новое отношение к учению, особенно в последних классах школы. Ее выпускников привлекают предметы и виды знаний, где они могут лучше узнать себя, проявить самостоятельность, и к таким знаниям у них вырабатывается особенно благоприятное отношение. Вместе с теоретическим отношением к миру, предметам и явлениям у подростка и юноши возникает особое познавательное отношение к самому себе, выступающее в виде желания и умения анализировать и оценивать собственные поступки, а также способность вставать на точку зрения другого человека, видеть и воспринимать мир с иных позиций, чем свои собственные.

Самостоятельность мышления проявляется в независимости выбора способа поведения. Подростки и особенно юноши принимают лишь то, что лично им кажется разумным, целесообразным и полезным.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Общая характеристика ситуации познавательного развития в подростковом и раннем юношеском возрасте

1. Изменение социально-психологической ситуации развития познавательных процессов у детей подросткового и раннего юношеского возраста.
2. Особенности формирования психических процессов в этом возрасте.
3. Главные направления в развитии сознания и самосознания.
4. Перестройка системы ведущих видов деятельности.
5. Совершенствование самоуправления и самоконтроля.

Тема 2. Совершенствование психических процессов

1. Развитие памяти.
2. Изменение связей памяти с другими психическими процессами.
3. Основные линии развития речи у детей подросткового и раннего юношеского возраста.

Тема 3. Развитие общих и специальных способностей

1. Подростковый и ранний юношеский возраст как сензитивные для развития общих и специальных способностей.
2. Основные виды ведущей деятельности, в русле которых развиваются способности.
3. Влияние учения, общения и труда на формирование способностей.

Тема 4. Развитие мышления

1. Основные тенденции интеллектуального развития в подростковом и раннем юношеском возрасте.
2. Изменение характера и мотивации интеллектуальной деятельности.
3. Расширение сферы познавательных интересов.
4. Становление теоретического мышления.
5. Самостоятельность и избирательность в учении.

Темы для рефератов

1. Основные изменения познавательных процессов, характерные для подросткового и раннего юношеского возраста.
2. Память и речь детей подросткового и раннего юношеского возраста.
3. Сензитивность подросткового и раннего юношеского возраста для развития общих и специальных способностей.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Индивидуальные особенности познавательного развития детей в старших классах школы.
2. Взаимовлияние в развитии памяти и других психических процессов в подростковом и раннем юношеском возрасте.
3. Основные линии и пути совершенствования интеллектуального развития подростка и юношей.

Литература

II

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие.— Иркутск 1989. - (Подросток. Юноша: 119—153.)

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст.—М., 1971.

(Средний школьный возраст: 45—86, 162—182. Старший школьный возраст: 86—128 182—220.)

Мишель Кле. Психология подростка. Психосексуальное развитие.— М., 1991.

(Отрочество: история и социальные изменения: 10—14, 19—27. Отрочество в жизненном цикле человека: 42—"49. Подростковый кризис: 49—58. Половая зрелость и развитие сексуальности: 61—84. Когнитивное развитие: формальное мышление интеллектуальные способности, моральные суждения и мировоззрение: 85—108.)

Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против.— М., 1981.

(Развитие мышления в подростковом возрасте: 104—109.)

Развитие личности ребенка.—М., 1987.

(Психология юности: 231—266.) . .

Ратгер М. Помощь трудным детям.—М., 1987.

(Подростковый возраст: 122—133.)

II

Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей.— М., 1964.

(Развитие восприятия пространства у подростков: 143—155.)

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо и др.— М., 1984.

(Психология подростка: 220—231. Психология старшего школьника: 232—244.) .

Гоноболин Ф. Н. Внимание и его воспитание.—М., 1972.

(Внимание подростков и юношей: 64—77.)

Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников.—М., 1988.

(Школьники среднего возраста: 31—35. Старший школьник: 36—41.)

Захарова А. В. Психология обучения старшеклассников.— М., 1976.

(Социально-психологические особенности ранней юности: 4—16.)

Иващенко Ф. И. Психология трудового воспитания.—Минск, 1988.

(Психологические особенности старшего школьника: 57—63.)

Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости,— М., 1981.

(Специфика решения проблем шестиклассниками: 140—144.)

Маркова А. К. Психология обучения подростка.—М., 1975. (Резервы познавательных возможностей в среднем школьном возрасте: 16—26.)

Никифоров Г. С. Самоконтроль человека.—Л., 1989.

(Самоконтроль у подростков: 94—98. Самоконтроль у старших школьников: 98—102.)

Особенности обучения и психического развития школьников в 13—17 лет.—М., 1988.

(Психологические особенности старшего подросткового возраста: *34—36. Психологические особенности старшеклассников: 69—71.)

Смирнов А. А. Избранные психологические труды: В 2 т.—

Т, 1. М., 1987. (Психология ребенка и подростка: 163—185.)

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т.—М., 1984.—Т. 4.

Развитие мышления, образование понятий у подростков: 40—111.

Развитие высших психических функций в переходном возрасте: 111—199.

Воображение и творчество подростка: 199-220.)

Р а з д е л 3.
ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА
Глава 8.
**ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УСЛОВИЙ И ТЕОРИЙ
ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

Краткое содержание

Место детства в становлении личности. Значение детства для развития ребенка как личности. Три основные группы качеств личности, которые складываются в детстве: стилевые, инструментальные и мотивационные. Последовательность появления этих групп качеств и их связь с основными периодами личностного развития. Несовпадение познавательного и личностного развития ребенка. Школьный возраст как наиболее значимый для формирования личности. Становление устойчивой нравственной позиции, обретение самостоятельности, независимости и внутренней свободы — главные цели личностного развития ребенка в детстве. Возможные пути развития личности в современном обществе и проблемы, возникающие при переходе от тоталитарного общества с доминированием административно-командной системы к демократическому обществу. Приоритет нравственного начала над предпринимательским, необходимость укрепления нравственности у детей наряду с развитием у них прагматического взгляда на жизнь. Опасность формирования агрессивности в детском возрасте.

Роль социальных факторов в развитии личности. Значение различных социальных факторов для личностного развития ребенка. Социальные институты, участвующие в формировании личности. Зависимость социальных влияний от возраста ребенка. Изменение с возрастом воздействия семьи на развитие личности. Особенности влияния школы на личность в разном возрасте. Внешкольные учебно-воспитательные учреждения и их воздействие на формирование личности. Дифференцированное влияние на детей средств массовой информации, печати и телевидения. Проблема воспитательной конкуренции между массовой и высокой культурой. Увеличение с возрастом ребенка комплексности и противоречивости воздействий различных социальных институтов на его развитие как личности.

Общение с людьми и его влияние на развитие личности. Взаимоотношения и межличностное общение в малых группах как факторы, опосредствующие влияние социальных институтов на развитие личности. Формирование общения и взаимоотношений в разных видах деятельности. Зависимость динамики развития личности от деятельности и общения. Четыре вида игр и связанного с ними общения. Организация учебной деятельности на групповой основе и развитие личности. Общение, трудовая деятельность и воспитание. Коллективные формы труда и развитие личности. Основной механизм формирования и преобразования личности в общении. Внешние и внутренние противоречия, их влияние на развитие личности.

Основные теории и направления развития личности в детстве. Теории развития личности ребенка. Трактовка процесса развития личности в психоаналитической теории. Динамика формирования личностных структур

«Оно», «Я» и «Сверх-Я». Стадии психосексуального развития ребенка по З. Фрейду. Трактовка процесса личностного развития ребенка в русле теории черт. Социодинамический подход к формированию и развитию личности в детстве. Интеракционистская и гуманистическая трактовка процесса личностного развития. Теория развития морали ребенка по Л. Колбергу. Истоки, движущие силы развития личности ребенка. Этапы возрастного развития личности. Сензитивные периоды в развитии личности. Ведущие типы общения в развитии личности. Кризисы в возрастном развитии личности. Индивидуальные различия в развитии личности и их объяснение. Достижения в развитии личности к концу школьного периода жизни и их значение.

МЕСТО ДЕТСТВА В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

Если по отношению к развитию познавательных процессов можно было сказать, что детский возраст является решающим в их формировании, то это тем более верно в связи с развитием личности. Почти все основные свойства и личностные качества человека складываются в детстве, за исключением тех, которые приобретаются с накоплением жизненного опыта и не могут появиться раньше того времени, когда человек достигнет определенного возраста.

В детстве складываются основные мотивационные, инструментальные и стилевые черты личности. Первые относятся к интересам человека, к тем целям и задачам, которые он перед собой ставит, к его основным потребностям и мотивам поведения. Инструментальные черты включают предпочитаемые человеком средства достижения соответствующих целей, удовлетворения актуальных потребностей, а стилевые касаются темперамента, характера, способов поведения, манер. К окончанию школы личность в основном оформляется, и те индивидуальные особенности персонального характера, которые ребенок приобретает в школьные годы, обычно сохраняются в той или иной степени в течение всей последующей жизни.

Каждый возраст вносит свой существенный вклад в развитие личности. Точно этот вклад пока еще никем не установлен, но, опираясь на данные проведенных исследований, можно высказать предположение о том, что в пределах детства существует несколько периодов, сензитивных к развитию отдельных групп личностных качеств ребенка. Рассмотрим эти периоды.

Сензитивным периодом формирования первичных мотивов человека и черт его характера является *дошкольное детство*, от рождения до поступления в школу. В это время складываются также основные стилевые и частично инструментальные личностные качества, которые первоначально (в раннем детстве) формируются в результате взаимодействия генотипа и среды, а затем (к старшему дошкольному возрасту) начинают развиваться уже на основе социально-психологических законов. В дошкольном возрасте оформляются задатки, однако сензитивный период развития на их основе способностей продолжается вплоть до окончания школы.

Младший школьный и начало подросткового возраста — годы ускоренного развития способностей, а старший школьный возраст — время,

наиболее благоприятствующее развитию нравственных и мировоззренческих установок, системы взглядов личности на мир.

Периоды собственно личностного и познавательного развития ребенка скорее всего не чередуются, как это традиционно подчеркивалось в концепциях периодизации психологического развития, а накладываются в онтогенезе друг на друга, сложным образом переплетаясь. Процесс интеллектуального развития детей идет несколько быстрее и завершается раньше, чем процесс личностного взросления. Кроме того, периоды познавательного развития несколько короче, чем периоды личностного развития.

Если в периодизации интеллектуального развития можно выделить по меньшей мере шесть периодов (младенчество, ранний возраст, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст и ранний юношеский возраст), то развитие личности за то же самое время проходит через четыре отчетливо выраженных этапа. Два из них приходятся на дошкольное детство (от рождения до трех и от трех до шести лет) и два — на школьные годы (от шести-семи до десяти-одиннадцати и от одиннадцати-двенадцати до пятнадцати-шестнадцати лет). Кроме того, полностью процесс личностного развития в основном завершается позднее, чем процесс интеллектуального развития, и обычно выходит за пределы школьного возраста.

Личностное развитие ребенка начинается с рождения и завершается после окончания школы приобретением социально-психологической самостоятельности и независимости, а также чувства внутренней свободы, характерного для высокоразвитой личности. Особенности нормального процесса личностного роста человека, проблемы и трудности, которые могут возникнуть на этом пути, возможные тупиковые ситуации и широкие дороги для постоянного нравственного самосовершенствования неплохо обрисовал известный психолог и философ Э. Фромм²⁷. Он представил и в своих философско-психологических произведениях красочно описал две линии личностного развития человека: ту, которая ведет к нравственному возрождению, росту самоуважения, самосознания и ответственности, и ту, которая заводит человека в тупик.

Постепенно, к раннему возрасту ребенок приходит к *осознанию того факта, что его мать и другие люди представляют собой нечто отдельное от него*. Этому помогает способность ребенка манипулировать и изучать объекты, овладевать ими физически и познавать умственно. Постепенно, за счет движений и органов чувств ребенок *осваивает окружающий его мир вещей и людей*, отделяет себя от него посредством деятельности, общения и встречной активности аналогичного типа, совершаемой вместе с ним и по отношению к нему взрослыми людьми.

По мере роста ребенка, вслед за тем, как рвутся его первичные физиологические и социально-психологические связи с матерью, с Другими заменяющими и дополняющими ее в детстве людьми, у ребенка развивается

²⁷ Фромм Э. Бегство от свободы.— М., 1990.

стремление к личностной независимости и пересильной свободе. Последовательные шаги реализации этого жизненно важного стремления таковы: физическая независимость (отделение ребенка от организма матери); физиологическая независимость (появление способности самостоятельно удовлетворять свои органические потребности); психологическая независимость — свобода, понимаемая как способность человека думать и поступать вполне самостоятельно, сообразно внутренне принятым принципам собственной автономной морали.

Вместе с индивидуализацией личности, ее эмансипацией и приобретением независимости в современном обществе, где есть место не только человеческим, но и «нечеловеческим» отношениям, может расти и *чувство одиночества*. «По мере того, как ребенок обособляется,— пишет Э. Фромм,— он начинает осознавать свое одиночество»²⁸. Это одиночество порождает в нем ощущение незащищенности и тревоги. Одна из первых серьезных опасностей, которая может возникнуть на пути личностного развития ребенка в обществе, основанном на конкурентных отношениях между людьми, не отличающихся высокой моралью и культурой, состоит в том, что растущий человек не получает должной моральной поддержки со стороны окружающих людей, оказывается вынужденным защищать себя от них, бороться за свое существование.

Усиливающаяся индивидуализация в этих условиях приводит либо к подчинению другим, либо к *подавлению других*, либо к *изоляции от них*. В первом случае для того, чтобы снять тревогу и страх, ребенок стремится слиться с окружающими, беспрекословно подчиняется им и действующим в обществе законам, возвышающимся над ним властям. За это, однако, надо платить полным или частичным отказом от собственного «Я», от того, чтобы быть индивидуальностью — личностью.

Во втором случае связи с людьми принимают неравноправный характер, но как бы с обратным знаком: человек начинает развиваться как личность за счет других людей и в конце концов останавливается в своем индивидуальном развитии потому, что вокруг него не остается никого, кому бы он мог подражать и с кого бы он мог брать пример. Так рождаются два основных типа личности, характерных для недемократичной, тоталитарной государственной системы: *конформная*, не имеющая собственного «Я», и *властная*, деспотичная, лицо которой искажено гримасой, выражающей далеко не лучшие человеческие побуждения и чувства.

Третий тип психологически изолированной личности возникает тогда, когда между формально свободными людьми (равными перед законом) устанавливаются исключительно рыночные отношения типа «ты — мне, я — тебе». В этих условиях действительно нравственный человек в состоянии существовать и нормально развиваться, только изолировав себя от общества подобных людей, лишенных глубинной нравственной основы. В результате

²⁸ Фромм Э. Бегство от свободы.— М., 1990.— С. 34.

рождается тип *личности-отшельника*, скитальца в пустыне нечеловеческих человеческих отношений.

И только четвертый путь открывает простор для полноценного личностного развития человека. Это — путь *приоритетного нравственного самосовершенствования человека*, а не усиления его политического или экономического потенциала.

Свобода личности в условиях рыночных отношений имеет, по Фромму, двойственную природу. Обретя экономическую и политическую свободу, человек вместе с тем наряду с получением активной и независимой роли, какую приходится играть в новой системе экономических и политических отношений, освобождается и от связей, дающих ему чувство уверенности и принадлежности к какой-то общности. Мир его становится безграничным, но и одновременно личностно угрожающим ему. «Потеряв свое определенное место в этом мире, человек потерял и ответ на вопрос о смысле его жизни, и на него обрушились сомнения: кто он, что он, зачем живет»²⁹.

В окружающих людях такой человек видит уже не братьев, а конкурентов, близость к ним заменяется отчуждением, а дружба — враждой. Утратив в этих условиях чувство общности с людьми, человек, еще не привыкший к нему, оказывается подавленным ощущением своей ничтожности и беспомощности. Свобода, не сопровождаемая чувством социальной защищенности, неизменно вызывает ощущение неуверенности и бессилия, сомнения, одиночества и тревоги. Чтобы иметь возможность действовать и развиваться как личность, человек должен как-то избавиться от всех этих ощущений. Нравственное самосовершенствование и есть магистральный путь решения данной проблемы.

Одной из серьезных опасностей, которая может возникнуть на пути личностного развития ребенка в современном, чревато человеческими конфликтами обществе, является формирование и укрепление такой черты, как *агрессивность*. Ее можно определить как преднамеренное поведение, причиняющее вред другому человеку или предмету. Это может быть физическое нападение одного ребенка на другого или взрослого (ударить, укусить), вербальная агрессия (крикнуть, обозвать, оскорбить), нарушение неотъемлемых прав Другого человека (лишение свободы, силовое воздействие, принуждение), соответствующие воздействия на предметы материальной и Духовной культуры, природу или животных. Если все или кое-что из названного осуществлено человеком ненамеренно, нечаянно, то такой акт не рассматривается как агрессивный.

Различают *инструментальную агрессивность* и *целевую*. Первая свершается как средство достижения некоторого результата, который сам по себе не является агрессивным актом, вторая выступает как осуществление агрессии в качестве заранее спланированного акта, цель которого — нанесение вреда или ущерба объекту. У маленьких детей большинство агрессивных действий является инструментальным, причем они сосредоточиваются вокруг

²⁹ Фромм Э. Бегство от свободы. — С. 62.

обмена предметами. Дети отнимают друг у друга игрушки, отталкивают друг друга от привлекательных для них предметов, которыми сами хотят играть, защищают свои собственные игрушки от попыток отобрать их и т. п.

Агрессию надо отличать от настойчивости и напористости. Такие формы поведения, если они не наносят вред окружающим людям могут быть вполне допустимыми. Агрессивность, кроме того, существует в двух формах: ситуативной и личностной, устойчивой и неустойчивой. Под ситуативной агрессивностью имеют в виду ее эпизодическое проявление у человека, а под личностной агрессивностью - наличие у человека соответствующей устойчивой индивидуальной черты поведения, выступающей всегда и везде, где для этого складываются подходящие условия.

При попытках оказать воспитательное воздействие на агрессивное поведение детей нередко возникает своеобразный порочный педагогический круг: высокоагрессивный ребенок вызывает ответное враждебное отношение к себе со стороны окружающих людей. В результате его собственные агрессивные действия не тормозятся, а укрепляются, так как они получают поддержку со стороны агрессивных действий других людей.

Причиной агрессивного поведения детей нередко выступают родители, которые сами демонстрируют образцы подобного поведения, причем враждебность реакций одних членов семьи по отношению к другим вызывает обычно аналогичные действия с их стороны. В результате своеобразный порочный круг на пути предупреждения агрессивного поведения у детей может образоваться внутри семьи. Он будет провоцировать агрессивное поведение и передачу его детям со стороны родителей и других членов семьи.

Замечено, что мальчики более склонны к проявлениям агрессивности, чем девочки, и это, в частности, объясняется тем, что обладание некоторыми близкими к агрессивному формами поведения поощряется у мальчиков, а у девочек запрещается. Образ мужчины как защитника и воина входит в мужской социально-личностный стереотип. Девочкам же с самого раннего возраста категорически запрещается вести себя агрессивно, так как в женский социально-психологический стереотип входят противоположные агрессивности качества: доброта, мягкость, сопереживание, сочувствие, женственность.

Установлено, что укреплению у детей агрессивных форм поведения способствует просмотр кинофильмов и телепередач, в которых герои, ведя себя агрессивно, добиваются успехов. Это, однако, относится в основном только к тем детям, которые изначально имеют выраженную склонность к агрессивному поведению. Оказалось также, что на поступки детей, у которых такая склонность слабо выражена, кино- и телепередачи агрессивного характера существенного влияния не оказывают.

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Развитие личности в детстве происходит под влиянием различных социальных институтов: семьи, школы, внешкольных учреждений, а после - под воздействием средств массовой информации (печать, радио, телевидение) и

живого, непосредственного общения ребенка с окружающими людьми. В разные возрастные периоды личностного развития количество социальных институтов, принимающих участие в формировании ребенка как личности, их воспитательное значение различны. В процессе развития личности ребенка от рождения до трех лет доминирует *семья*, и его основные личностные новообразования связаны в первую очередь с ней. В дошкольном детстве к воздействиям семьи добавляется влияние общения со сверстниками, другими взрослыми людьми, обращение к доступным средствам массовой информации. С поступлением в *школу* открывается новый мощный канал воспитательного воздействия на личность ребенка через сверстников, учителей, школьные учебные предметы и дела. Расширяется сфера контактов со средствами массовой информации за счет чтения, резко возрастает поток информации воспитательного плана, достигающий ребенка и оказывающий на него определенное воздействие.

Начиная с подросткового возраста, большую роль в развитии личности играет *общение со сверстниками*, с друзьями, среди которых ребенок проводит большую часть своего времени. Это позволяет сделать существенный шаг от зависимости к независимости и перейти на автономный, самостоятельный путь дальнейшего личностного развития. Все большее значение с этого возраста приобретает самовоспитание и самосовершенствование личности, которые в юности становятся главными средствами ее развития. Рассмотрим каждое из обозначенных социальных влияний в его динамике и специфических особенностях в зависимости от возраста ребенка.

По мере взросления *роль семьи в развитии ребенка* постепенно уменьшается, особенно сильной она является в первые годы жизни ребенка. В младенчестве преимущественное влияние на ребенка оказывает мать или тот человек, который ее заменяет, кто непосредственно ухаживает за ребенком и постоянно общается с ним. В целом семья начинает активно воздействовать на ребенка примерно с раннего возраста, когда он овладевает речью, прямохождением и получает возможность вступать в разнообразные контакты с разными членами семьи. В ранние годы семейное воспитательное воздействие в основном сводится к разнообразным влияниям на эмоциональную сферу ребенка, а также на его внешнее поведение: подчинение элементарным дисциплинарно-гигиеническим нормам и правилам. В дошкольном возрасте к описанным семейным воздействиям добавляются те, которые направлены на воспитание у ребенка любознательности, настойчивости, адекватной самооценки, стремления к Утехам, отзывчивости, общительности, доброты, а также нравственных качеств личности, которые прежде всего проявляются в отношениях к людям: порядочность, честность и др. Здесь участие в воспитании ребенка начинают принимать не только взрослые люди, но и сверстники, с которыми он много и разнообразно играет, и это происходит в сюжетно-ролевых играх с правилами, характерных для детей старшего дошкольного возраста.

С поступлением в школу воспитательное влияние семьи несколько ослабевает за счет того, что с ней успешно начинает конкурировать школа.

Значительную часть времени ребенок теперь проводит вне семьи среди учителей и сверстников, общаясь с ними в различных ситуациях и по разным поводам. Воздействие семьи на личностное развитие ребенка становится не только относительно меньшим, оно меняется качественно. Взрослые члены семьи сознательно сосредоточивают свое внимание на воспитании у ребенка таких качеств личности, которые необходимы для успешного учения и общения с различными людьми в школе и вне дома. За время обучения в младших классах влияние школы и семьи тем не менее остается примерно одинаковым.

В подростковом возрасте ситуация радикальным образом изменяется. Личностно-развивающее влияние школы и внешкольного общения по сравнению с воздействием внутрисемейного общения усиливается, и подростничество в этом плане является переходным периодом от детства к взрослости. Часть детей подросткового возраста по-прежнему остается под сильным и доминирующим воспитательным влиянием семьи, часть уходит из-под него уже в начале подросткового возраста. Поэтому и в плане индивидуальных различий этот возраст также представляется переходным и одним из наиболее сложных. Если близкие для ребенка члены семьи относятся к нему с должным пониманием, если между подростком и его родителями (дедушками, бабушками, братьями, сестрами и др.) установились добрые, доверительные отношения, то семья еще на протяжении длительного периода взросления может оставаться доминирующим институтом положительных социально-психологических влияний. Если эти отношения далеки от описанных, противоречивы и конфликтны, то семья может утратить свою положительную воспитательную роль уже в самом начале подросткового возраста, и тогда еще слабый в личностном плане полуребенок может оказаться в сфере далеко не самых лучших влияний улицы.

С переходом в ранний юношеский возраст воздействие внесемейных институтов воспитания начинает преобладать над семейными для абсолютного большинства детей. Дальнейший процесс развития личности ребенка, начиная с этого времени, приобретает сугубо индивидуальные черты и прямо зависит от круга людей, с которыми общаются юноша или девушка, а также от ситуаций, в которых разворачивается общение, и от его характера.

В целом *влияние школы на развитие ребенка* как личности эпизодично, хотя хронологически оно занимает период времени около 10 лет, от 6—7 до 16—17 лет. Непосредственно в школе дети проводят не так уж много времени, и, кроме того, значительная его часть уходит на учение, а не на воспитание, т. е. связана в основном с развитием познавательной сферы, а не личности. С этой точки зрения рассчитывать на школу, возлагать на нее воспитательные надежды, не приходится. Это, кстати, касается и возложения на школу вины за огрехи в воспитании; в большей их части она фактически не повинна.

И тем не менее есть определенный период в жизни ребенка, связанный со школой, когда она играет существенную роль в его личностном формировании. Это — младший школьный и начало подросткового возраста, когда дети психологически еще находятся в сфере значительного влияния со стороны авторитетных для них взрослых людей, в данном случае учителей. Именно к

этому времени должны быть приурочены главные воспитательные воздействия со стороны школы. Они не сводятся только к работе с учащимися на уроках или вне их в школе и классе. Это также различные внешкольные воспитательные воздействия, связанные с работой учреждений системы образования и других социальных институтов.

Влияние специализированных внешкольных учебно-воспитательных учреждений не является постоянно действующим фактором личностного развития ребенка по той причине, что далеко не все дети посещают такие учреждения. Кроме того, по характеру своей деятельности, по педагогическому составу эти учреждения существенно отличаются друг от друга, и поэтому их воздействие на личностное развитие ребенка не является одинаковым. Тем не менее на практике оно вполне может конкурировать со школой и даже с семьей.

В эти учреждения дети, как правило, ходят по интересам, занимаются привлекательным для них делом и находят среди работающих там взрослых людей немало хороших образцов для подражания. *Референтной личностью* для ребенка может стать руководитель студии, тренер команды, просто старший товарищ по группе друзей, с которыми вместе он занимается интересным делом. Да и сама такая группа, в составе которой пребывает ребенок, посещая соответствующее учреждение, обычно является для него референтной.

Массовым средством воздействия на личность ребенка стало сейчас телевидение, и ему в ближайшее время каких-либо серьезных конкурентов не предвидится. На втором месте по воспитательной значимости находятся печать и кино, влияние которых за последние годы остается примерно одинаковым. Постепенно возрастает, начиная с подросткового возраста, воспитательное значение массовой культуры. В настоящее время в связи со сложной и во многом еще противоречивой обстановкой в нашей стране средства массовой информации конкурируют друг с другом. В их содержании отчетливо обозначались не только плюрализм мнений, но и их поляризация. Газеты, радио, телевидение порой распространяют совершенно противоположные взгляды и точки зрения. В них и взрослым, опытным людям трудно разобраться, тем более школьникам с еще не устоявшимися социальными и политическими взглядами.

Такая своеобразная ситуация имеет два воспитательных момента: положительный и отрицательный. Первый состоит в том, **что** отсутствие единой точки зрения побуждает детей к выработке собственного мнения: им поневоле приходится выбирать. В результате у детей постепенно вырабатываются самостоятельность и независимость мышления. Отрицательная сторона данной ситуации заключается в том, что аргументы разных людей зачастую кажутся настолько убедительными, что бывает трудно выбрать между ними. В этом случае собственная позиция у ребенка не формируется, а вместо нее возникает в голове мешанина мыслей, трудно разрешимые противоречия, и ребенок, вместо того чтобы становиться интеллектуально самостоятельным, напротив, может стать интеллектуально конформным, т. е. случайным образом переходить от одной точки зрения к

другой, которая в данный момент времени ему почему-то кажется более правильной.

До сих пор, говоря о воспитательном воздействии средств массовой информации, мы не касались тех из них, которые напрямую связаны с культурой и, пожалуй, даже более, чем информация общественно-политического характера, воспитывают личность. Здесь в переходный период взросления ребенка также идет довольно острая внутренняя борьба. Она разворачивается между усвоением так называемой массовой, т. е. упрощенной, примитивизированной культуры, и высокой культурой, настоящей, признанной в мире и получающей высокую оценку у специалистов. Идет внешняя и внутренняя борьба между культурой как средством развлечения и культурой как средством личностного развития человека. При переходе общества к рыночным отношениям они поначалу являются «дикими» и, к сожалению, проникают в область культуры, усиливая в ней меркантильное, коммерческое начало, развитие которого нередко наносит ущерб не только самой культуре, но и воспитанию подрастающего поколения. Все это составляет серьезнейшую современную проблему в нравственном воспитании детей.

С возрастом увеличивается разносторонность воспитательных воздействий на личность ребенка и растут противоречия в воздействиях, оказываемых различными социальными институтами. Например, влияние школы может не вполне соответствовать тенденциям и традициям семейного воспитания. Школьные и семейные традиции могут оказаться в конфликте с влияниями средств массовой информации. Для того чтобы ребенок мог самостоятельно справиться с этими проблемами, ему необходима активная помощь взрослых, прежде всего учителей и родителей.

ОБЩЕНИЕ С ЛЮДЬМИ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Все социальные институты, влияние которых на личность ребенка мы обсуждали в предыдущем параграфе, действуют на развитие личности не непосредственно, а через *малые группы*, членом которых ребенок является, через общение с людьми, которые окружают ребенка в этих группах. Это — члены семьи, товарищи по классу, друзья по дому, отдельные люди, с которыми ребенок вступает в контакты. Не столько общение, сколько отношения с этими людьми определяют развитие личности.

Это развитие может идти нормально лишь при достаточно благоприятных взаимоотношениях, в которых создается и действует система взаимной поддержки, доверия, открытости, обнаруживается искреннее стремление общающихся друг с другом людей бескорыстно помогать друг другу, способствовать развитию друг друга как личностей. При плохих взаимоотношениях, напротив, возникают препятствия на пути личностного совершенствования человека, так как люди перестают доверять друг другу, проявляют себя по отношению друг к другу в основном с отрицательной стороны, не обнаруживают желания помогать друг другу.

В общении возникают более или менее устойчивые представления ребенка о самом себе. Они выступают как непосредственное отражение в его сознании того, что о нем думают окружающие люди. Общение играет весьма существенную роль в становлении и развитии самосознания, и правильный образ «Я» складывается у ребенка лишь тогда, когда окружающие его люди в этом искренне заинтересованы.

Процесс собственно личностного развития ребенка под влиянием взаимоотношений, складывающихся с окружающими людьми, можно представить следующим образом. В доступных для ребенка (с учетом его возраста) видах деятельности образуются соответствующие формы общения, в которых ребенком усваиваются правила и нормы человеческих отношений, развиваются потребности, формируются интересы и мотивы, которые, став побудительной основой личности, ведут к дальнейшему расширению сферы общения и, следовательно, к появлению новых возможностей для развития личности. Выход ребенка в новую систему деятельности и общения, включение его в орбиту межличностных контактов новых людей, обращение к новым источникам информации фактически означают переход к следующей, более высокой ступени развития.

А. Н. Леонтьев считает, что развитие личности ребенка находит свое выражение в изменении иерархии мотивов деятельности. Прежние мотивы теряют свою побудительную силу, рождаются новые, приводящие к переосмысливанию отношений с людьми и собственного поведения. Те виды деятельности и формы общения, которые прежде играли ведущую роль, теперь отодвигаются на второй план. Меняются интересы и цели, в целом смысл жизни для ребенка, наступает новая стадия его личностного развития. Преобразование общения, усложнение и обогащение его форм открывают перед ребенком новые возможности для личностного роста. Первоначально эти возможности складываются внутри ведущих видов деятельности, а для детей дошкольного возраста — в разного рода играх. В более старшем возрасте к игре добавляются учение и труд.

Д. Б. Эльконин выделил четыре уровня развития детских игр, связанных с воспитанием. *Первый уровень* — это игровые действия ребенка, воспроизводящие поведение взрослых и направленные на другого человека, т. е. игры, предполагающие наиболее простую форму человеческого общения («кормление» куклы, «воспитание» куклы, укладывание ее спать и т. п.). *Второй уровень* — игровые действия, последовательно восстанавливающие систему деятельности взрослых с начала и до конца («приготовление» пищи, раскладывание ее, кормление, уборка посуды и т. п.). *Третий уровень* связан с выделением в игре определенной роли взрослого и ее исполнением. В содержание ролевого действия входят не только манипуляции предметами, но и отношения между людьми, живые формы человеческого общения. Ролью определяются логика и характер действий, выполняемых ребенком. Сами эти действия подчиняются определенным правилам, следование которым контролируется детьми. *Четвертый уровень* представляет собой способность гибко менять тактику поведения и переходить от одной роли к другой в рамках

развития сюжета одной и той же игры, контролируя не только свое, но и чужое ролевое поведение, разыгрывая в игре целостный сюжетно-ролевой спектакль.

Общение как средство развития личности особенно сильно начинает сказываться на ребенке с третьего уровня развития игры. Но и это еще только усвоение форм ролевого поведения, без которых настоящее деловое и межличностное общение взрослых невозможно. На четвертом уровне развития игры сюжетно-ролевое общение совершенствуется, создавая условия для более разностороннего личностного развития ребенка.

Общение, складывающееся в учебной деятельности, зависит от формы ее организации. Наиболее активным такое общение бывает в условиях групповых форм организации учебной деятельности. Дискуссии, диспуты, семинары, другие формы организации учебной работы способствуют развитию личности. В доступном для учащихся виде их можно реализовать практически во всех классах школы, от начальных до выпускных.

Еще большие возможности для развития личности ребенка открывает труд. Коллективный характер имеют многие его формы и включают в себя моменты общения. Такой труд легко организовать в семье и в школе.

Отношения между людьми, в данном случае — детьми и взрослыми, не всегда протекают гладко, содержат в себе немало противоречий, внешних и внутренних конфликтов, разрешая которые личность продвигается вперед в своем развитии. Усвоение и реализация адекватных форм ролевого поведения, происходящие в игре, в труде и в коллективных видах учебной деятельности, способствуют преодолению противоречий в системе межличностных отношений. Сами противоречия в отношениях с людьми автоматически не становятся двигателями личностного развития; только породив в нем проблемы внутреннего характера, заставляющие ребенка менять свои отношения и взгляды, внешние противоречия превращаются во внутренний источник активности, направленный на формирование новых полезных личностных качеств.

Если разрешенными оказываются только внешние противоречия, но не внутренние, то жизнь личности раздваивается на создающую видимость внешнего благополучия и внутренне конфликтную. Такой ребенок, сохраняя нормальные внешние отношения с людьми, оставаясь один, замыкается на своих внутренних проблемах. У него возникают расхождения между тем, каким он кажется окружающим людям (внешне благополучным), и тем, какой он есть на самом деле (внутренне конфликтный). В результате может наступить задержка в личностном развитии. Когда внутренние конфликты снимаются, а внешние сохраняются, то это создает ситуацию отчуждения человека из-за его неумения общаться с людьми, хотя сам по себе он может быть вполне хорошим человеком. В результате индивид, лишается возможности получать от других людей полезную для его личностного роста информацию.

ОСНОВНЫЕ ТЕОРИИ И НАПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСТВЕ

Представления о развитии личности ребенка складывались в науке под влиянием гораздо большего количества разнообразных теорий, чем это характерно для познавательных процессов и детского мышления, причем во взглядах представителей разных теоретических систем имелось намного больше различий и противоречий, чем в позициях тех, кто придерживался различных точек зрения на природу познавательных процессов. Это не могло не сказаться на состоянии теоретических исследований личности ребенка, так как в своей основе они опираются на соответствующие теории личности взрослого человека. Своеобразные представления о том, как появляется, развивается и изменяется личность ребенка, сложились в русле *психодинамического направления* (психоанализ и теория черт), *социодинамического направления* (теория ролей и теория социального научения), *интеракционистского* (теория социального взаимодействия) и *гуманистического* (теория самоактуализации и теория поиска смысла жизни).

Психоаналитическая теория сводит развитие к формированию внутренних психологических структур личности. *Социодинамическая теория* акцентирует внимание на становлении и совершенствовании внешнего поведения. *Интеракционистская теория* стремится соединить то и другое, пытаясь представить, как в процессе развития человека происходит формирование таких его личностных свойств, которые нельзя однозначно отнести ни к внешним, ни к внутренним. Наконец, *гуманистическая теория* личности видит ее развитие под УГЛОМ зрения нравственного самосовершенствования человека, расширения его внутренней свободы и повышения творческого потенциала. Рассмотрим кратко особенности каждого подхода к развитию личности ребенка.

В психоанализе начало формирования личности ребенка связывается или с включением в действие основных жизненных биологических потребностей ребенка, с возникновением конфликта между стремлением к их удовлетворению и социально-культурными ценностями (традиционный фрейдизм), или с возникновением первых жизненных неудач в удовлетворении важных потребностей, которые ведут к появлению *комплексов* (неофрейдизм). В том и в другом случаях начало развития личности драматически связывается с глубокой психологической травмой и сильным эмоциональным переживанием — *аффектом*, следы которого сохраняются и остаются у ребенка в течение всей его жизни. Дальнейшее развитие ребенка как личности определяется тем, насколько ему удастся пережить соответствующую травму и избавиться от комплексов. Весь процесс личностного преобразования в рамках этого подхода изображается как борьба бессознательных влечений, порождаемых или органическими потребностями (половая потребность, страх, агрессивность), или комплексами. Личностные новообразования здесь рассматриваются как итог и результат соответствующей борьбы. Роль социально-воспитательных влияний сводится к формированию *защитных механизмов* личности.

Понимание развития личности в психоаналитической традиции исходит из того, что в большинстве случаев жизни мы не знаем точно или не в состоянии определить, почему люди поступают так, а не иначе. Истоки поведения усматриваются в «Оно» — бессознательном. Социальным регулятором поведения является «Сверх-Я». В процессе индивидуального развития ребенка эти три уровня функционирования личности — «Оно», «Я» и «Сверх-Я» — не возникают одновременно. Онтогенетически первым появляется «Оно», присутствующее уже с момента рождения. «Я» развивается в процессе возрастающих усилий ребенка, направленных на удовлетворение его основных потребностей через взаимодействие с окружающими людьми. Спустя несколько лет появляется «Сверх-Я» как своеобразное внутреннее представление социальных ценностей и норм. Практические пути преобразования «Оно», «Я» и «Сверх-Я» сложным образом переплетаются со стадиями детского психосексуального развития.

Личность новорожденного согласно психоаналитической теории состоит из единственного компонента — «Оно». Этот компонент включает в себя все то, что является прирожденным, прежде всего — *инстинкты*. *Либи́до* — источник энергии, связанный с инстинктом жизни, существует внутри «Оно» и представляет собой определенное средство давления на психику и поведение ребенка, создающее напряженность, требующую разрядки. Блокирование высвобождения энергии либи́до переживается ребенком как страдание. Психологически либи́до принимает форму потребностей. При их удовлетворении младенец испытывает положительное чувство и действует на основе «принципа удовольствия», стремясь получить как можно больше удовлетворения и как можно скорее, избежав при этом неудовольствия или страдания. В число потребностей, составляющих основу «Оно», входят, по Фрейдю, потребности в пище, воде, тепле и другие, которые обычно называют органическими или телесными.

Со временем у ребенка развивается *сознание*, самая ранняя форма которого выступает в виде так называемого первичного процесса, представляющего собой фиксацию в памяти младенца объектов, удовлетворяющих его врожденные потребности. На следующем этапе развития личность приобретает то, что позволяет ей осознавать природу социального окружения, а также требования, исходящие от «Оно», чтобы выработать реалистические способы высвобождения заключенной в нем энергии. Этот второй компонент психологического аппарата личности в психоаналитической теории именуется «Я».

3. Фрейд полагал, что «Я» возникает из «Оно», со временем отделяется и наполняется его либидозной энергией. Первичный процесс «Оно» создает образы вещей, которые удовлетворяют потребности, но сам по себе образ является лишь шагом на пути удовлетворения потребности. Другой компонент структуры личности — «Я» — необходим для того, чтобы, говоря словами Фрейда, «воплотить мечту в действительность». «Я» есть часть «Оно», которая изменена прямым влиянием внешнего мира через его сознательное восприятие и осмысление. С «Я» связывается самосознание индивида, оно мыслится как

инстанция, принимающая решение о том, как действовать в определенной обстановке.

Поскольку в принятии жизненно важных решений «Я» ориентируется, с одной стороны, на потребности «Оно», а с другой стороны, вынуждено принимать во внимание реальные условия, в которых действует индивид, основным принципом функционирования структуры «Я» считается *принцип реальности*. Он представляет собой осознание условий и объективных требований реального мира, поиск таких способов удовлетворения потребностей, которые в данных условиях социально и морально приемлемы. Акты решения жизненных проблем на уровне «Я» называются вторичными процессами. Индивидуальные особенности восприятия, запоминания, мышления и поведения развиваются в ходе непрерывного взаимодействия между потребностями «Оно», формирующимися сенсорными органами, и осознанием со стороны «Я» сложности мира.

С первых лет жизни ребенок встречается с многочисленными правилами поведения, указывающими на то, что можно и чего нельзя, что хорошо и что плохо, что морально и что аморально. Система поощрений и наказаний, применяемых родителями и другими взрослыми, позволяет ребенку осознать и усвоить нормы и правила поведения. В течение детских и юношеских лет ребенок приобретает способность судить о том, что хорошо и что плохо, у него вырабатываются собственные моральные суждения, складывается соответствующая *система ценностей*. Она и составляет третий компонент личности — «Сверх-Я».

«Сверх-Я» контролирует «Я», отдает ему приказы, судит и угрожает санкциями, постепенно замещает родителей и взрослых в самосознании ребенка. «Сверх-Я» имеет два аспекта: актуальное сознание¹¹ и идеальное «Я». Актуальное сознание представляет запретное в мире — вещи, за которые ребенок серьезно наказывается. Идеальное «Я» представляет собой должное: позитивные моральные ценности усвоенные ребенком.

В соответствии с изложенными представлениями о структуре и генезисе основных компонентов личности З. Фрейдом была разработана получившая широкое распространение в мире, прежде всего в США, концепция *стадий психосексуального развития* детей. Выглядит эта концепция следующим образом. Наиболее значим эмоциональный опыт, приобретаемый в детстве и юности, — тот, который связан с расходом энергии либидо, заложенной в особенно чувствительных телесных зонах, на которые в различные моменты индивидуального развития ребенка ориентируется его внимание. Эти зоны, называемые *эрогенными*, в хронологической последовательности повышения их значимости в развитии, представляют собой рот ребенка, анальное отверстие, гениталии. В определенный момент времени индивидуального развития та или иная эрогенная зона становится объектом главного внимания ребенка в высвобождении энергии либидо. С ее помощью ребенок не только получает сенсорные (сексуальные — в широком, фрейдистском значении этого термина) удовольствия от этих зон, но и его отношения с людьми в значительной мере зависят от их внимания к этим зонам. З. Фрейд допускает,

что социальные личностные отношения, которые развиваются у ребенка, его чувства к себе самому и к другим людям, способы общения и обращения с собой и с другими основаны на опыте, который ребенок приобретает на каждой из стадий его психосексуального развития. В индивидуальном развитии ребенка фрейдисты выделяют по крайней мере пять таких стадий: оральную (от рождения до одного года), анальную (от одного года до двух-трех лет), инфантильно-генитальную (около трех-четырех лет), латентную (от трех-четырех лет до подростничества) и зрело-генитальную (после подросткового возраста).

На *оральной стадии* развитие ребенка зависит от удовлетворения его потребностей в пище, питье и кислороде. Он активно исследует мир, прикасаясь губами и ртом ко всем предметам. Опыт, который ребенок получает на этой стадии, влияет на его установки и отношения, которые он проявляет на следующей стадии развития. Одни и те же объекты, способные как удовлетворять, так и препятствовать удовлетворению актуальных потребностей младенца, могут начать вызывать у него амбивалентные чувства. Такое отношение у младенца может, например, сложиться к матери. Неудовлетворенность вызывает агрессивную реакцию: ребенок бьет, отталкивает, бросает то, что препятствует удовлетворению потребностей. Иногда имеет место фиксация на оральной стадии развития, которая происходит вследствие нерегулярного и недостаточно полного удовлетворения актуальных потребностей ребенка. Неразрешенные конфликты младенчества фиксируются в сознании ребенка и могут оказать влияние на его последующее развитие. В частности, это может проявиться в повышенной агрессивности и в склонности к резкой и несправедливой критике других людей. Явление фиксации может наблюдаться на любой стадии психосексуального развития и выступает как результат чрезмерного или недостаточного удовлетворения актуальных потребностей ребенка на соответствующей стадии.

Во время *анальной стадии*, как считал З. Фрейд, дети и родители обращают больше всего внимание на активность кишечника и мочегонного аппарата. Обучение туалету становится одной из основных воспитательно-гигиенических задач в общении взрослого и ребенка, Здесь ребенок впервые сталкивается с требованиями взрослого сдерживать себя и контролировать соответствующие физиологические процессы. Родители ждут от ребенка соблюдения чистоты, и его собственное поведение, соответствующее этому ожиданию, получает одобрение с их стороны. Именно здесь берет свое начало «Сверх-Я» ребенка как осознанная система норм и правил поведения. Понятие о ценности вещей закладывается в этот период времени, а неудачное прохождение соответствующей стадии развития впоследствии может привести к формированию такой черты характера, как стяжательство и вещизм.

Основным объектом эротического удовольствия во время *инфантильно-генитальной стадии* развития становятся гениталии ребенка, его влечет к людям, доставляющим ему соответствующее удовольствие. Так появляется особая привязанность мальчиков к матери, девочек — к отцу и так называемый *Эдипов комплекс* — якобы существующий извечный конфликт, между

стремлением ребенка постоянно находиться рядом с родителем соответствующего пола и видением в родителе противоположного пола своего «соперника». Идентификация с родителем одного и того же пола и отклонение психосексуального влечения к родителю противоположного пола как табу является способом разрешения данного конфликта, заложенного в Эдиповом комплексе. В результате у ребенка возникает стремление выработать у себя те черты, которые в родителе одного и того же с ним пола особенно ценит родитель противоположного пола. Таким образом иницируется и мотивируется, по З. Фрейду, стремление к полоролевой дифференциации у мальчиков и девочек.

Во время *скрытого периода* развития дети сталкиваются с разнообразными табу, связанными с половым влечением. Они не проявляют свои чувства вовне, не говорят об этом ни с родителями, ни с кем-либо еще. В *зрелый генитальный период* интерес ребенка обращается на человека противоположного ему пола. «Сверх-Я» завершает здесь свое формирование. То же самое можно сказать о сознании и жизненных идеалах («идеальное Я»).

Далеко не все положения фрейдовской теории детского развития принимаются современными исследователями возрастной психологии. Особенно большие возражения вызывает стремление фрейдистов вывести развитие личности из биологических потребностей человека, игнорируя то, что человеку для его развития как личности Дает общество. Тем не менее многое в учении Фрейда о роли удовлетворения органических потребностей ребенка для его нормального развития подчеркивается правильно.

Теория черт личности акцентирует внимание на формировании и изменении этих черт у ребенка. Особая роль в ней отводится раннему, дошкольному детству, когда организм ребенка, его мозг еще достаточно пластичны и находятся на стадии созревания. Черты личности в это время формируются и закрепляются довольно быстро. Их жизненная устойчивость как психофизиологическая система определяется тем, что черты личности складываются в условиях многосторонних влияний окружающей среды на находящийся в процессе созревания мозг ребенка. Особый интерес для исследователей, придерживающихся этой точки зрения, представляют периоды формирования у ребенка *основных базисных черт личности: экстраверсии, интроверсии, тревожности, невротичности и др.* Считается, что черты личности начинают складываться довольно рано, с младенчества, и к окончанию школы в основном закрепляются. С возрастом изменить черты личности становится все труднее. Из всех личностных черт наиболее гибкими являются ситуационные черты, которые проявляются последовательно только в специфических социально-психологических ситуациях.

В русле теории черт личности ее формирование и развитие рассматривается как процесс становления отдельных черт личности, их соединения в комплексы и дальнейшего преобразования этих комплексов как целостных систем черт, отражающих периоды возрастного развития ребенка. Допускается, что существует определенная, отмеченная в первом параграфе этой главы последовательность возникновения стилевых, инструментальных и

мотивационных черт личности. На каждом возрастном уровне система черт представляет собой определенное, типичное для данного возраста сочетание различных личностных черт. При переходе от одного возраста к другому оно меняется по своей структуре.

Основные, или базовые, черты личности, составляющие главное в каждой из групп личностных черт, складываются у ребенка в дошкольном возрасте и определяют собой дальнейшее направление развития соответствующей совокупности черт. Примерно к началу обучения в школе возникает система базисных черт, составляющих индивидуальное своеобразие ребенка. Эта индивидуальность закрепляется в подростковом и юношеском возрасте, сохраняется в течение всей дальнейшей жизни, что позволяет школьным товарищам и друзьям узнавать друг друга как личностей даже много лет спустя после окончания школы.

Социодинамический подход представляет процесс личностного развития как формирование индивидуально типичных форм социального поведения, в частности ролевого. В соответствии с ним ребенок как личность начинает активно формироваться с того момента, когда у него впервые появляется способность к научению, в том числе через подражание. С этого момента ребенком приобретаются определенные привычки, умения и навыки. В развитии личности в границах этого периода выделяются свои этапы и стадии, связанные с появлением и закреплением тех или иных форм внешнего поведения.

В соответствии с теорией ролей развитие личности ребенка начинается тогда, когда он оказывается способным к ролевому подражанию. Каждая новая роль вносит свой вклад в развитие личности ребенка, и результат развития в конечном счете зависит от того, сколько и каких разнообразных социальных ролей ребенку в жизни пришлось сыграть. Поскольку состав и своеобразие ролей задаются условиями жизни, развитие личности сводится к социальным влияниям и внутренне ограничено лишь уменьшающейся с возрастом возможностью изменения поведения и гибкого приспособления к внешним условиям.

Теория **социального научения** рассматривает личностное развитие как приобретение человеком определенных привычек, умений и навыков общения с людьми. Источником личностного развития здесь служит извне организованная *система подкреплений*: поощрений и наказаний. Через нее можно формировать и изменять личность ребенка в течение всего детства. Данная теория большую роль в развитии личности отводит психолого-педагогически правильно организованному воспитанию и утверждает, что личность более зависит от воспитания, чем от созревания, глубинных влечений или комплексов.

Своеобразная трактовка процесса развития личности сложилась в русле **интеракционистского подхода**. Здесь господствует теория двух факторов, согласно которой развитие одновременно определяется наследственностью и средой, а в качестве его результата выступают новообразования личности, несущие в себе отпечатки внутреннего и внешнего. Это, например,

интерперсональные качества личности, которые формируются, существуют и развиваются только в системе межличностных отношений: порядочность, честность, уважение к человеку, доброта, отзывчивость и другие. Они могут развиваться и изменяться в большей степени, чем те интраиндивидуальные черты, на которых акцентируется внимание в теории черт, но возможности их преобразования с возрастом человека ограничены, поскольку со временем происходит стабилизация внутреннего компонента личности.

Гуманистическая теория личности, представляя ее обобщенно в понятиях самоактуализации, цели и смысла жизни, рисует процесс личностного развития ребенка как обретение человеком определенного сознательного и высокого смысла существования, а также свойства быть и становиться личностью. Начало личностного развития здесь относится примерно к трехлетнему возрасту, а время завершения процесса оформления личности — к окончанию школы. В анализе структуры личности акцент ставится на мотивационно-потребностную сферу ребенка, на возникновение и функционирование у него системы устойчивых ценностных ориентации и нравственных установок, а также на дальнейшее преобразование этой системы под влиянием условий жизни. Главный вопрос, который здесь ставится и Решается, состоит в том, чтобы выяснить, как происходит усвоение Детьми тех или иных нравственных ценностей на разных этапах индивидуального развития в зависимости от складывающихся социальных условий. Приведем иллюстрации этого подхода на примера разработанной Л. Колбергом концепции морального развития ребенка.

Те стадии морального развития, которые выделил автор, присущи по его мнению, детям, воспитывающимся в условиях самых разных культур. Колберг описал более тридцати сторон жизни, в связи с которыми люди высказывают свои моральные суждения. Они включают группы ситуаций, относящихся к трем следующим категориям: суждения о моральных обязанностях и нравственных ценностях; элементы самих нравственных ценностей или обязательств; социальные проблемы или институты, которых эти суждения касаются. Ниже приводится один из вариантов, включающий все эти стороны:

1. Суждения о моральных обязанностях и ценностях—суждения о праве, об обладании правом, о долге или обязанностях, об ответственности, о восхвалении или порицании, о наказании или поощрении, о моральном и аморальном, об оправдании и объяснении.

2. Элементы нравственных ценностей или обязательстве — предусмотрительность (следствия, желательные или нежелательные для себя); социальное благополучие (следствия, желательные или нежелательные для других); любовь, уважение, справедливость как свобода, справедливость как равенство, справедливость как взаимность и контракт.

3. Социальные проблемы или институты, которых эти суждения касаются,— социальные нормы, сознание личности, роли и вопросы личной привязанности, роли и вопросы авторитарности и демократии (ролевое разделение труда, связанное с социальным контролем); гражданские свободы (право на свободу и равенство людей как личностей, граждан, членов

социальных групп); справедливость действий, не считая фиксированных прав (доверие, взаимность, согласованность действий одного и того же человека); справедливость наказаний; жизнь и собственность; правда; секс.

Обобщенное отношение к этим различным аспектам жизни легло в основу выделения следующих стадий морального развития детей:

I. *Доконвенциональный*, или доморальный, уровень. Человек следует в своем поведении установленным в обществе правилам, определяющим, что хорошо и что плохо, но при этом ориентируется только на физические или гедонистические, связанные с удовольствием или неудовольствием, следствия совершаемых поступков (наказание, поощрение, фаворитизм и т. п.), а также на авторитет и власть тех, кто эти правила установил.

Стадия 1. Ориентация на наказание и послушание. Действия оцениваются как хорошие или плохие в зависимости от того, приводят ли они к поощрениям или наказаниям.

Стадия 2. Наивная инструментальная ориентация. В качестве морально оправданного действия рассматривается такое, которое способствует удовлетворению потребностей индивида и потребностей других людей одновременно. Отношения между людьми здесь понимаются как строящиеся на рыночно-обменной основе: «ты — мне, я — тебе».

II. *Конвенциональный уровень*. Человек подчиняется принятым моральным требованиям и следует нравственным ожиданиям семьи, группы или нации.

Стадия 3. Ориентация **на** образец «хорошего мальчика» или «воспитанной девочки».

Стадия 4. Ориентация на требования «закона и порядка». Человек поступает хорошо потому, что выполняет свои обязательства или долг и строго следит за соблюдением установленного порядка ради него самого.

III. *Постконвенциональный*, принципиальный или автономный уровень. Человек пытается выяснить и установить для себя универсальные моральные ценности, которые верны независимо от того, какая группа людей их разделяет и проповедует, и независимо от того, каковы отношения данного индивида с соответствующей группой людей.

Стадия 5. Ориентация на социальный контракт — договор. Это — официально принятая общественная мораль.

Стадия 6. Ориентация на универсальные общечеловеческие этические принципы справедливости, добра, взаимности, равенства людей, всеобщего права человека и т. п.

Отечественная психология личности по своим теоретическим позициям более всего подходит к этому направлению, а его суть неплохо выражена, например, в понятии *направленность личности*. Рассматривая далее представление об общих теоретических моментах в понимании процесса развития личности ребенка, мы в основном будем опираться на гуманистическую теорию.

Истоками развития личности ребенка являются унаследованные им формы социальной активности, проявляющиеся во взаимодействии людей, их

культуре, обычаях и традициях, система воспитания, идеология и мораль. Они содержат в себе потенциал будущего личностного развития ребенка, который сам по себе, без надлежащих условий не может быть реализован в его персональной индивидуальности.

Условиями личностного развития являются: своевременное включение ребенка в систему социальных человеческих взаимоотношений; наличие рядом с ним развитых и разнообразных личностей, психологию которых он может усвоить и поведению которых он в состоянии подражать; наличие эффективных методов воспитания, рассчитанных на то, чтобы передать растущему ребенку необходимую информацию для его личностного развития.

В качестве движущих сил личностного развития ребенка выступают, с одной стороны, те внутренние противоречия, с которыми он сталкивается в процессе взросления, а с другой стороны, внешние стимулы, побуждающие его изменяться как личность.

Этапы личностного возрастного развития ребенка несколько отличаются от тех этапов, через которые он проходит, совершенствуясь интеллектуально. Во-первых, они длиннее. Во-вторых, эти этапы не совпадают по времени с этапами развития интеллекта. В-третьих, они занимают, как правило, более значительный период жизни человека, чем процесс его интеллектуального развития. Если последний в основном заканчивается к подростковому возрасту (время оформления теоретического мышления и проявления имеющихся способностей), то процесс личностного развития здесь еще активно продолжается.

Первый этап развития личности ребенка можно назвать этапом формирования характера и мотивации достижения успехов. Он относится к возрасту от рождения до трех лет. Под влиянием общения и обращения взрослых с ребенком в это время закладываются основы будущего характера и стремление к успехам. Второй этап представляет собой период развития самосознания и начало открытого проявления характера. Его можно датировать годами от трех до шести лет. В это время формируются самооценка и уровень притязаний ребенка, складываются личностные качества, проявляемые в работе, в деловом и личном общении с людьми. Третий этап — этап скрытого формирования мировоззрения и морали. Он приходится на младшие школьные годы и охватывает возраст от 6—7 до 11—12 лет.

В этом возрасте ведущей является учебно-познавательная деятельность, а в связанном с ней общении ребенка со взрослыми и сверстниками закладываются основы нравственной позиции индивида. Четвертый этап — первичный в открытых проявлениях мировоззрения и морали. Он связан с обучением детей в средних и старших классах школы и занимает возрастной период от 12—13 до 15—16 лет.

Личность развивается в процессе межличностного общения, и, следовательно, для ребенка данный тип социальной активности выступает в качестве ведущего в развитии личности. Первичная форма общения, которая проявляется еще в младенчестве, — эмоционально-непосредственное общение, естественным образом включенное в процесс удовлетворения органических

потребностей. Затем, в раннем возрасте, появляется познавательное общение. К нему после трех лет Присоединяется игровое общение, с поступлением в школу — учебное, при достижении подросткового возраста и далее, вплоть до окончания школы — деловое и интимное. Эти шесть видов общения: эмоционально-непосредственное, познавательное, игровое, учебное, деловое и интимно-личностное — последовательно выступают в качестве ведущих в развитии личности ребенка с рождения до достижения им социально-психологической зрелости. Указанная последовательность возникновения разных видов общения не означает их смену или замену одного другим; она означает постепенное добавление с возрастом к уже существующим видам общения новых, в результате чего происходит увеличение числа и разнообразия видов общения, в которые включается ребенок.

Переход от одного этапа личностного развития к другому обычно связан с двумя обстоятельствами: проявлениями кризиса возрастного развития и сменой ведущего типа общения. В это время изменяется отношение ребенка к самому себе, к окружающим людям и к своим обязанностям. Основные критические, переломные периоды личностного возрастного развития детей приходятся на третий, седьмой, тринадцатый-четырнадцатый годы школьной жизни.

С возрастом увеличиваются индивидуальные личностные различия детей. Они касаются всех рассмотренных выше сторон личности: мотивации, характера, способностей, деловых качеств, нравственных установок и мировоззрения, причем эти различия к окончанию школы обычно бывают больше, чем разница между детьми по уровню их интеллектуального развития. Это объясняется тем, что приобретенный к этому времени опыт общения является у ребенка более богатым, чем опыт индивидуальной и совместной деятельности.

К окончанию школы, т. е. к возрасту около 16—17 лет, личность можно считать в основном уже сформированной. Те изменения, которые с человеком происходят в процессе его дальнейшей жизни, обычно не затрагивают многие личностные черты, которые, определившись по окончании школы, далее остаются уже практически неизменными. Ранний юношеский возраст — это время относительной стабилизации личности, ее практической подготовки к самостоятельной жизни.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Место детства в становлении личности

1. Значение периода детства для развития личности.
2. Качества личности, формируемые в детстве, их связь с этапами возрастного развития.
3. Особая роль школы в формировании личности.
4. Пути развития личности в современном обществе.
5. Приоритет нравственного начала над остальными сторонами в развитии личности ребенка.

6. Опасность формирования агрессивности у детей.

Тема 2. Роль социальных факторов в развитии личности

1. Социальные институты и факторы, влияющие на развитие личности ребенка.
2. Ведущая роль семьи в формировании личности, изменение ее значения с возрастом ребенка.
3. Особенности воздействия школы на личность ребенка в разные периоды детства.
4. Специфика личностно-развивающего влияния внешкольных учреждений.
5. Формирование личности ребенка через средства массовой информации.

Тема 3. Общение с людьми и его влияние на развитие личности

1. Общение и взаимоотношения с людьми как факторы развития личности ребенка.
2. Взаимоотношения и общение в ведущих видах деятельности.
3. Общение и игры.
4. Общение и учение.
5. Общение и труд.
6. Развитие личности в процессе разрешения внешних и внутренних противоречий.

Тема 4. Основные теории и направления развития личности в детстве

1. Различные теоретические подходы к решению проблемы личностного развития детей.
2. Психодинамическая традиция в понимании индивидуального развития ребенка.
3. Теория черт и развитие личности в детстве.
4. Социодинамическая и интеракционистская трактовка личностного развития.
5. Гуманистический подход к формированию морали ребенка.
6. Основные теоретические понятия, используемые при рассмотрении процессов личностного развития детей.
7. Сензитивные периоды, ведущие типы общения и кризисы в развитии личности ребенка.

Темы для рефератов

1. Значение детства для развития ребенка как личности.
2. Основные социальные институты и факторы, влияющие на развитие личности ребенка.
3. Взаимоотношения детей и развитие личности.

4. Понимание процесса развития личности в детстве в русле различных теорий.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Проблема формирования личности в современных условиях.
2. Возрастные особенности влияния различных социальных институтов на развитие личности.
3. Возрастные характеристики общения и развитие личности.
4. Сравнительный анализ различных теорий детского личностного развития.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие.— Иркутск, 1989.

(Теория психического развития ребенка: 32—50.)

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте.— М., 1968.

(Социальная ситуация развития ребенка: 143—207.)

Бернс Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание.— М., 1986.

(Влияние родителей на формирование Я-концепции ребенка: 119—168.)

Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии.— М., 1978. (Условия и движущие причины психического развития ребенка: 10—16. Значение последовательных возрастных периодов детства для общего хода формирования человеческой личности: 37—50.)

Психология и педагогика игры дошкольника (материалы симпозиума).— М., 1966.

(Игра и развитие ребенка: 5—10. Основные вопросы теорий детской игры: 11—37.) " Развитие личности ребенка.— М., 1987.

(Интеллект и достижения детей: 131—150. Приобретение детьми социального опыта: 151—165. Самосознание и социальное развитие детей: 166—189.) ,

Развитие общения дошкольников со сверстниками.— М., 1989.

(Влияние общения на развитие личности дошкольника: 166—187.)

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста.— М., 1986.

(Игра и эмоциональное развитие ребенка: 91—122.)

Раншбург И., Поппер П. Секреты личности.— М., 1983.

(Ранние предпосылки к развитию личности (младенческий возраст): 11—29.)

Ратгер М. Помощь трудным детям.— М., 1987. ,

(Различие между мальчиками и девочками: 135—140. Особенности темперамента и его влияние на развитие ребенка: 140—152.)

Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука — учителю.— М 1985.

(развитие личности ученика: 43— 70.)

Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. - М., 1984.

(Психологические модели морального развития: 6—19. Понятие и формы нормативной регуляции поведения детей: 27—35. Нормативная регуляция поведения детей: Саморегуляция поведения детей на основе норм морали: 81—138.)

Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника.— М., 1966.

(Факторы, влияющие на изменение чувств школьника: 49—63. Подростковый возраст (эмоции и чувства): 114—141.)

II

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо и др.-М., 1984. (Факторы и движущие силы психического развития ребенка: 47—52.)

Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте// Вопросы психологии.— 1992.—№ 1.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения.— М., 1986.

(Развитие личности в детском возрасте: 78—83.)

Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения.— М., 1990. (История изучения личности и эмоциональной сферы ребенка: 9—16. Основные этапы формирования личности в детстве: 17—51.)

Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6—7 лет.—М., 1992.

(О природе детской игры и ее роли в развитии ребенка: 139—143.)

Нравственность, агрессия и справедливость//Вопросы психологии.— 1992.—№ 1.

Попова Л. В., Дьяконов Г. В. Идентификация как механизм общения и развития личности: методические рекомендации.— М., 1988. (Идентификация как механизм развития личности: 5—18.)

Психологические проблемы нравственного воспитания детей.—М., 1977.

(Психологические механизмы усвоения детьми этических норм: 59—108.)

Селиванов В. И. Воля и ее воспитание.— М., 1976.

(Развитие воли у детей: 18—28. Воспитание воли школьника: 28—61.)

Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе.— М., 1989.

(Периодизация и уровни развития личности в онтогенезе: 125—195.)

Фрустрация, конфликт, защита//Вопросы психологии.—1991.—№ 6.

Альконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет).—М., 1960. (Проблема психического развития ребенка: 5—22. Методы исследования психического развития детей: 23—30.)

Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей детского сада.—М., 1985.

(Участие эмоций и мотивов в формировании детской личности: 29—43.)

III

Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности(детстве: норма и отклонения.— М., 1990.

(Норма и отклонения в формировании личности: 52—65. Развитие эмоциональной сферы и эмоциональные отклонения в формировании личности: 66—87. Психологические основы диагностики и коррекции отклонений в формировании личности ребенка: 122—129.)

Валлон А. Психическое развитие ребенка.— М., 1967. (Развитие личности: 179—187.)

Лисина М. И., Капчеля Г. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей в школе.— Кишинев, 1987.

(Формы общения у дошкольников: 58—71.)

Одаренные дети.—М., 1991.

(Психологическая характеристика одаренности детей, их сильные и слабые стороны: 43—67, 153—157.) - ,

Ольшанникова А. Е. Эмоции и воспитание.—М., 1983.

(Воспитание чувств: 60—78.)

Проблемы дошкольной игры; психолого-педагогический аспект.— М., 1987.

(Сюжетно-ролевые игры дошкольников: 18—38.)

Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе.—М., 1981.

Рувинский Л. И. Самовоспитание личности.—М., 1984.

Субботский Е. В. Как рождается личность (некоторые психологические аспекты формирования личности ребенка).—М., 1978.

(У истоков морали: 33—56.)

Субботский Е. В. Формирование морального действия у ребенка// Вопросы психологии.— 1979.—№ 3.

*Глава 9.***ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА ДО ТРЕХЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА****Краткое содержание**

Личностные новообразования младенчества. Младенческий возраст как время появления предпосылок к развитию многих качеств личности, проявляемых в общении с людьми. Младенческие истоки темперамента и характера. Появление чувства страха, его причины и значение в жизни ребенка.

Развитие личности в возрасте от одного года до трех лет. Первые признаки самосознания, возникновение «Я». Формирование детской привязанности. Становление самооценки и некоторых социальных чувств: гордости, стыда и др. Появление потребности в самостоятельности, настойчивости, волевых черт характера. Кризис переходного периода от младенчества к раннему детству, его причины. Первые признаки поведенческой самостоятельности и саморегуляции. Осознание себя как личности и отделение себя от других. Возникновение способности к эмпатии: сочувствию, сопереживанию. Развитие стремления и потребности в достижении успехов.

Речь и становление личности. Значение речи ребенка раннего возраста для его развития как личности. Слушание и говорение как процессы, влияющие на формирование личности. Связь пассивной и активной речи с уровнем личностного развития ребенка. Приоритет развития понимания речи перед говорением. Необходимость дополнения анализа понимания анализом поведения ребенка.

Общая характеристика последовательных достижений в развитии детей от рождения до трехлетнего возраста. Появление способности к восприятию раздражителей и реагированию на них со стороны всех органов чувств в первые дни после рождения. Возникновение и развитие способности к выделению и различению раздражителей. Ускоренное развитие восприятия того, что имеет отношение к человеку. Формирование первичных образов окружающих людей. Активное развитие движений ребенка от двух месяцев до одного года. Появление сенсомоторной координации и начало развития сенсомоторного интеллекта. Развитие общения от комплекса оживления через совершенствование невербальной коммуникации к пониманию речи. Возникновение эмоциональной привязанности и реакции беспокойства в незнакомой обстановке, а также в присутствии чужих людей. Начало перехода к образному мышлению. Дифференциация движений ног и рук наряду с совершенствованием ручных предметных движений. Проявление волевых черт характера. Освоение нравственных норм и правил поведения. Появление самосознания. Первые признаки наличия у ребенка внутренней эмоциональной жизни и способностей.

ЛИЧНОСТНЫЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ МЛАДЕНЧЕСТВА

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. Они у ребенка действительно возникают только на третьем году жизни. Однако есть основания полагать, что на самом деле процесс формирования личности начинается гораздо раньше. Какие же это основания? Во-первых, никакое психологическое качество, ни одна форма поведения не появляется сразу же в полностью готовом виде. Ее внешнему проявлению обычно предшествует достаточно длительный скрытый период развития, как это бывает, например, у растения прежде, чем его ростки появятся на поверхности земли. Во-вторых, многие качества личности и формы поведения становятся «видимыми» в жизни человека лишь спустя много времени после того, как они первоначально начали складываться, и тогда, когда человек в целом уже достиг значительного уровня социально-психологической зрелости. Кроме того, для проявления ряда личностных качеств необходимы подходящие жизненные условия. К примеру, судить о том, влияет ли на личность ребенка стиль обращения с ним ближайших родственников, в частности 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. Наблюдая в эти годы за поведением уже ставших взрослыми детей в их собственной семье, мы вдруг обнаруживаем, что оно как две капли воды похоже на наше. 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, вероятно, процесс личностного формирования ребенка начинается в течение первого года жизни, но вначале происходит скрыто для внешнего наблюдателя. Судить о том, что в эти годы закладывается в личности ребенка, мы можем в основном ретроспективно, прослеживая истоки тех личностных качеств, которые в уже сформированном виде выступают в более позднем возрасте. Такими свойствами обладают, например, многие черты характера: доброта, общительность, отзывчивость, внимательность, доверие к людям. Трудно предположить, чтобы они были врожденными, и тем не менее есть основание считать, что истоки этих качеств уходят в глубь раннего детства ребенка и коренятся в опыте общения и взаимодействия со взрослыми, который получает младенец в течение первого года жизни.

К этому же возрасту, несомненно, относится начало оформления качеств темперамента ребенка, тем более что темперамент непосредственно зависит от генотипически обусловленных свойств нервной системы. Известно, правда, что действительный темперамент у взрослого человека нередко бывает скрытым и внешне слабо проявляется из-за приобретенных привычек, сдерживающих его проявление, которые превращаются в автоматизированные социализированные реакции человека на определенные жизненные обстоятельства. Мы их обычно

связываем с ритуальными формами поведения, обусловленными культурой, и полагаем, что их становление зависит от способа обращения взрослого с ребенком в течение первых месяцев его жизни. Национально и культурно обусловленные различия такого рода достаточно хорошо известны, и они, по-видимому, оказывают влияние на внешние проявления темперамента человека, такие, как, например, раскованность или сдержанность, открытость или замкнутость, эмоциональность или холодность, богатство или бедность жестикуляции и т. п.

Замечено, что в возрасте около 8—12 месяцев у младенцев иногда возникают не совсем понятные для взрослого страхи. Ребенок, например, может неожиданно расплакаться, увидев незнакомого человека, проявить подобную реакцию в том случае, если вдруг мама явится к нему в незнакомом внешнем облике, скажем, в новой шляпе. У детей этого возраста страхи появляются также перед расставанием с близкими людьми, в незнакомом социальном окружении или в новой обстановке. Доказано, что даже слепые от рождения годовалые дети так же, как и зрячие, расстраиваются, когда вдруг их мама уходит. Наиболее сильно выраженными страхи бывают между 15 и 18 месяцами жизни, а затем постепенно исчезают.

Высказано предположение, что в данный период времени страх играет роль полезной приспособительной реакции, которая оберегает ребенка от возможных неприятностей в незнакомой обстановке.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ВОЗРАСТЕ ОТ ОДНОГО ГОДА ДО ТРЕХ ЛЕТ

Наблюдение за поведением окружающих людей и подражание им в раннем возрасте становятся одним из основных источников *личностной социализации* ребенка. В течение первого года жизни к началу этого возраста у него, как мы видели из предыдущего материала, формируется чувство привязанности. Положительная, эмоционально окрашенная оценка со стороны родителей поступков и личностных качеств ребенка порождает у него уверенность в себе, веру в свои способности и возможности. Ребенок, сильно привязанный к своим родителям, более дисциплинирован и послушен. Наиболее сильная личная персональная привязанность возникает у детей, чьи родители доброжелательны и внимательны к ребенку, всегда стремятся удовлетворить его основные потребности.

Привязанность представляет собой общее социально-психологическое чувство, появляющееся в младенчестве у всех детей, причем аналоги его имеются и у животных. Существуют различные объяснения феномена младенческой привязанности детей к родителям. На первых порах его изучения считали, что ранняя привязанность детей к своим родителям объясняется тем, что они, в первую очередь мать, являются источником удовлетворения главных биологических и социальных потребностей ребенка, например потребности в эмоционально-положительном общении. Однако последующие исследования показали, что данная точка зрения не вполне обоснована.

Привязанность ребенка к своим родителям служит, вероятно, тем же целям и в основном объясняется теми же причинами, что и у высших животных. Благодаря привязанности удовлетворяются основные потребности младенца и детей более старшего возраста, снижается их тревожность, обеспечиваются субъективно и объективно безопасные условия для существования и активного изучения окружающей действительности, формируется основа для нормальных взаимоотношений с людьми в более зрелом возрасте. Когда мать находится рядом, дети, привязанные к своим родителям, проявляют более выраженную склонность к двигательной активности, к изучению окружающей обстановки.

Невозможность постоянного эмоционального общения и отсутствие привязанности к взрослым людям в ранние годы, особенно к матери и к другим близким родственникам, нередко во взрослом состоянии оборачиваются для ребенка неспособностью создавать и поддерживать с людьми нормальные доверительные эмоционально-положительные отношения, которые играют важную роль в психологическом развитии ребенка как личности.

Формирование личности в раннем возрасте связано со становлением *самосознания* ребенка. Он рано узнает себя в зеркале, откликается на свое имя, сам начинает активно пользоваться местоимением «Я». В период времени от года до трех лет происходит превращение ребенка из существа, уже ставшего субъектом, т. е. сделавшего первый шаг на пути формирования как личности, к существу, осознающему себя как личность. Именно в этом возрасте возникает упомянутое выше психологическое новообразование «Я». Одновременно соответствующее слово появляется и в лексиконе ребенка.

После возникновения первичного представления о себе как об отдельно существующем субъекте и открытого заявления о себе как о личности в общении с окружающими людьми в психике ребенка появляются и другие новообразования личностного характера.

Дети-трехлетки начинают сравнивать себя с другими людьми, в результате чего у них постепенно складывается определенная самооценка, выраженное стремление соответствовать требованиям предъявляемым взрослыми людьми. Далее у детей формируется чувство гордости, чувство стыда, уровень притязаний.

Примерно в это же время впервые появляется и в практических взаимоотношениях с людьми проявляется потребность в *самостоятельности*. Свое право на независимое поведение дети начинают активно отстаивать после инициативного заявления «я — сам», когда кто-либо из взрослых пытается им в чем-то помочь против их собственной воли, например в игре или в практической деятельности.

Овладевая ходьбой, многие полуторагодовалые дети специально ищут, искусственно создают себе препятствия, преодолевают ими же придуманные трудности. Они пытаются взбираться на горки, когда вполне можно их обойти, на ступени лестницы, когда в этом нет необходимости, на предметы мебели, ходят, как бы сознательно наступая на своем пути на мелкие предметы, идут туда, где путь закрыт. Все это, очевидно, доставляет ребенку удовольствие и

свидетельствует о том, что у него начинают складываться такие важные характерологические качества, как сила воли, настойчивость, целеустремленность.

При переходе от года ко второму году жизни многие дети начинают проявлять непослушание. Оно выражается в том, что ребенок иногда с удивительным упорством, достойным лучшего приложения, начинает повторять те действия, которые взрослые запретили ему выполнять. Такое поведение связывают с так называемым кризисом первого года жизни. Причина данного кризиса состоит в том, что ребенок, у которого возникла потребность в познании окружающего мира, начинает активно его изучать и получает удовлетворение от приобретаемых знаний и производимых им самим эффектов. Поэтому он живо интересуется повторением однажды полученного результата деятельности, проявляя при этом настойчивость и естественную любознательность. 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.

Свои возможности и собственные качества личности ребенок начинает более или менее осознавать примерно с полутора лет. Двухлетние дети умеют уже подчинять поведение других людей своим требованиям, осознают свои возможности в оказании влияния на них, демонстрируя при этом определенные волевые качества. На втором году жизни малыш начинает употреблять местоимения «мне», по-видимому, осознавая различие между собой и окружающими людьми. К трем годам у детей появляется представление о мышлении как о процессе, происходящем в их голове и скрытом от окружающих *людей*. На третьем году жизни, выполняя какое-либо действие ребенок описывает его, причем чаще то, что делает сам, а не другие люди.

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 двухлетние дети.

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.

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. Другой признак наличия этой потребности — *характер объяснения ребенком успехов и неудач других людей*. 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.

Еще один показатель развития мотивации достижения успехов у детей представляет собой *способность ребенка различать задания разной степени трудности* и осознавать меру развития собственных умений, необходимых для выполнения этих заданий. Наконец, четвертый показатель, обычно свидетельствующий уже о достаточно высокой развитости у ребенка когнитивной сферы, сориентированной на достижение успехов, представляет собой *умение различать способности и прилагаемые усилия*. Это означает, что ребенок становится готовым к анализу причин своих успехов и неудач, способным более или менее произвольно управлять деятельностью, направленной на достижение успехов и избегание неудач.

Примерно с полуторагодовалого возраста некоторые дети во время игры прекращают свою деятельность и смотрят на свое произведение, как бы оценивая его со стороны. К двум годам это делают уже практически все дети. Данный факт можно рассматривать как признак того, что дети этого возраста способны уже выделять и оценивать результат своей деятельности. Почти одновременно с этим в лексиконе ребенка появляется уже упомянутая нами фраза «Я — сам». Эта фраза не только говорит о том, что ребенок выделяет себя но и о том, что свое произведение он уже рассматривает как результат собственной деятельности. Однако вплоть до четырехлетнего возраста многие дети еще не очень настойчивы в своем желании сделать что-либо самостоятельно и нередко уступают давлению взрослых.

РЕЧЬ И СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ

Ранний возраст связан с обретением ребенком речи, благодаря чему существенно ускоряется процесс развития самосознания ребенка, его личности в целом. Через активное речевое общение с окружающими людьми ребенок получает основную информацию, необходимую для его личностного развития. Речь содержит в себе словесные поощрения и наказания, средства контроля и самоконтроля поведения. Она же является носителем правил и норм, которым подчиняется ребенок. С усвоением речи качественно перестраивается, ускоряется процесс развития ребенка как личности. Поэтому не случайно, что именно на ранний возраст приходятся первые наиболее заметные изменения в психологии ребенка.

Говорение и понимание как две стороны в развитии речи по-разному связаны с различными аспектами формирования личности ребенка. *Понимание* обеспечивает восприятие, дифференциацию требований и оценок поведения ребенка со стороны взрослых. Это дает возможность корректировать поведение, причем чем более развиты лексическая, семантическая, синтаксическая и другие стороны высказывания (в аспекте его понимания), тем точнее и тоньше способен ребенок различать оттенки и нюансы воспитательных воздействий. *Говорение* позволяет ребенку в диалоге уточнять предъявляемые ему требования, получаемые со стороны взрослых оценки и самому влиять на поведение окружающих взрослых людей таким образом, чтобы оно как можно больше соответствовало потребностям его личностного развития.

Сложную психологическую проблему представляет вопрос о соотношении того, что ребенок может понимать и говорить, с его собственными личностными качествами. Суть проблемы состоит в том, в какой мере активная и пассивная речь ребенка раннего возраста отражает достигнутый им уровень личностного развития: ведь далеко не каждый взрослый человек, хорошо владеющий речью, в состоянии осознать и выразить в словах собственные качества личности. Между уровнем индивидуального развития ребенка и тем, что и как он говорит, нет, по-видимому, простой и однозначной связи. Судить о том, осознает себя ребенок как человека, отличного от других людей, или не осознает, нельзя только на основании того, пользуется или не пользуется он в своей активной речи местоимением «Я». Основанием для подобных психологических выводов скорее могло бы служить то, что ребенок понимает, т. е. его пассивная речь. Способы психодиагностического оценивания уровня речевого личностного развития ребенка в раннем возрасте необходимо выбирать исходя из того, что он понимает.

Однако одного речевого анализа недостаточно для полноценной психодиагностики. Наряду с ним следует использовать анализ поведения, но не в отдельности, а в логической соотнесенности с речью. Основанием для удовлетворительных выводов могут служить факты совпадения того, что понимает и что делает ребенок. В этой диаде: понимание и поведение — основную роль в развитии играет, по-видимому, понимание. Поэтому, воспитывая ребенка, развивая его как личность, в первую очередь необходимо заботиться об углублении смыслового понимания воспринимаемой речи.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ТРЕХЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

Итак, мы рассмотрели процесс познавательного, личностного и поведенческого развития ребенка от рождения до трехлетнего возраста, выявили закономерности, условия и движущие силы этого развития. Попробуем теперь в интегрированном виде представить, с какими достижениями подходит ребенок к критическому возрасту около трех лет,

когда о нем впервые начинают говорить как о маленькой личности. Воспользуемся для этого схемой 1, где показаны основные психологические и поведенческие новообразования, возникшие к данному моменту жизни у ребенка.

Схема 1

Основные достижения в психическом развитии ребенка от рождения до трех лет
Сферы развития

Возраст	Познание	Движения	Общение
3 года	Оформление речи; Первые признаки образного мышления. Отделение себя от внешнего мира. Осознание устойчивости и постоянства объектов	Развитие ручных предметных движений. Появление волевого самоуправления поведением	Появление самосознания. Освоение первичных нравственных норм. Усвоение правил человеческого поведения
2 года	Развитие понимания и появление активной речи Начало активно	Дифференциация функций рук и ног го развития речи	Формирование базовых черт характера

1 год	Первые признаки понимания речи	Самостоятельное хождение. Самостоятельное стояние	Первые признаки пользования речью
10 месяцев			Возникновение реакции привязанности — беспокойства среди чужих людей и в новой обстановке
8 месяцев	Становление сенсомоторного интеллекта	Хождение вокруг опоры	Невербальная коммуникация с помощью жестов, мимики и пантомимики
7 месяцев		Стояние с поддержкой	
5 месяцев		Сидение с поддержкой. Перенос центра	
3 месяца	Оформление функции зрения	Переворачивание с боку на бок — перекачивание	Реакция улыбки в ответ на появление лица матери
2 месяца	Формирование образ-ассоциации между голосом и лицом матери		
2 недели	Выделение голоса матери из других звуков		
1 неделя	Различение звуков и запахов. Реагирование на звуки. Слежение за движениями		

Уже в первые дни после своего рождения ребенок готов к *восприятию мира в виде ощущений, элементарных образов с помощью практически всех органов чувств, в первую очередь зрения и слуха*. Его анализаторы с рождения готовы к принятию и переработке разнообразной сенсорной информации о мире.

На первой и второй неделях жизни способность к восприятию, раздражителей дополняется способностью к их *выделению из фона и различению*. В особый класс попадают и вызывают специфические реакции со стороны ребенка те раздражители, которые связаны с человеком. Это — лицо и фигура матери, человеческий голос, знакомые и незнакомые люди. Восприятие, связанное с человеком, получает в дальнейшем приоритетное и ускоренное развитие. Первыми в сознании ребенка складываются образы, соотносимые с людьми, и признаком этого становится соединение в единый перцептивный комплекс лица и голоса матери в период между первым и вторым месяцами жизни. В то же время к развитию познавательной сферы ребенка добавляется движение и общение. В области восприятия примерно с двух месяцев начинает активно функционировать зрение, и оно на значительный последующий период жизни ребенка вплоть до достижения им годовалого возраста определяет его познания и мышление.

В два-три месяца ребенок может *самостоятельно переворачиваться*, перекатываться с боку на бок. Около трех-четырех месяцев он делает *первые попытки переноса центра тяжести на ноги* и демонстрирует способность сидеть с поддержкой. Примерно в пять месяцев он уже *сидит сам*, без поддержки. В пять-семь месяцев ребенок *стоит с поддержкой*, а в семь-восемь месяцев *ходит вокруг опоры*. В десять месяцев он *стоит самостоятельно*, а около года начинает *ходить*. Развитием его движений активно управляет зрение, причем оно само совершенствуется под влиянием двигательной активности. Возникает зрительно-моторная координация, которая является важным условием для начала активного развития мышления в форме сенсомоторного интеллекта.

Личностное развитие детей в период младенчества носит подготовительный характер и протекает в скрытой форме. Наиболее известными его внешними проявлениями являются *комплекс оживления* (около двух-трех месяцев), демонстрация отчетливой *реакции привязанности* (примерно в восемь-десять месяцев) и *кризис первого года жизни* (в конце младенческого возраста). В течение всего этого периода времени на базе врожденной эмпатической способности идет процесс развития и совершенствования невербальных форм коммуникации посредством мимики, пантомимики, жестикуляции. Все это вместе взятое подготавливает переход на следующий уровень развития, связанный с активным усвоением и использованием невербальной речи. Способность к пониманию языка жестов, мимики и пантомимики возникает в возрасте около двух-трех месяцев и к Десяти-двенадцати месяцам, т. е. к тому моменту времени, когда начинает формироваться вербальная речь, достигает весьма высокого уровня развития.

С началом раннего возраста и в течение его идет непрерывный процесс *формирования речи*, которая одновременно включается в Познавательное, личностное и поведенческое развитие ребенка, качественно преобразуя и ускоряя его. В результате психические процессы становятся произвольными и складываются предпосылки для перехода ребенка на новый, более высокий уровень интеллектуального развития, связанный с образным и словесно-логическим мышлением.

Благодаря овладению *прямохождением* разделяются функции рук и ног ребенка, начинается быстрый процесс совершенствования ручных движений, приобретение ими предметного характера. Возникает более тонкая и точная регуляция этих движений за счет их зрительного контроля. Начинают оформляться базисные черты личности, ребенок осваивает элементарные правила поведения и нравственные нормы. У него появляются первые признаки *самосознания*.

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, выполняющую в его жизни многочисленные

функции. К этому времени ребенок уже освоил многие нормы человеческих взаимоотношений.

По данным, полученным некоторыми исследователями, 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.

С такими общими достижениями в развитии познавательной, двигательной, мотивационно-волевой, эмоционально-регуляционной и других сфер подходит ребенок к трехлетнему рубежу. Хотя в целом его достижения в развитии кажутся весьма значительными, ребенку предстоит пройти еще огромный жизненный путь прежде, чем он станет настоящей личностью.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Личностные новообразования младенчества

1. Основания для вывода о том, что начало формирования личности относится к младенческому возрасту.
2. Младенчество как возраст оформления темперамента.
3. Начало становления черт характера у ребенка.
4. Появление у детей чувства страха, его причины и значение.

Тема 2. Развитие личности в возрасте от одного года до трех лет

1. Начало формирования самосознания.
2. Возникновение чувства привязанности.
3. Становление самооценки.
4. Развитие социальных чувств.
5. Появление волевых черт характера.
6. Кризис переходного возраста от младенчества к раннему детству.

Тема 3. Речь и становление личности

1. Значение речи для личностного развития ребенка.
2. Понимание и говорение, их связь с развитием личности.

Тема 4. Общая характеристика последовательных достижений в развитии детей от рождения до трехлетнего возраста

1. Достижения в развитии познавательных процессов.
2. Успехи в развитии мышления.
3. Основные этапы становления и развития движений.
4. Уровень личностного развития детей к трехлетнему возрасту.
5. Общая оценка достижений в психическом развитии детей младенческого и раннего возраста.

Темы для рефератов

1. Основные личностные новообразования младенческого возраста.

2. Речь и формирование личности ребенка в раннем возрасте.
3. Основные достижения в психическом развитии детей к трехлетнему возрасту.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Истоки формирования личности, ее наиболее ранние проявления.
2. Взаимосвязанное развитие отдельных черт личности в раннем возрасте.
3. Дифференциальные различия в психологии детей трехлетнего возраста.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие.— Иркутск, 1989.

(Ранний возраст: 56—62.)

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т.— М., 1984 —.Т. 4. (Кризис первого года жизни: 318—340. Раннее детство: 340—368. Кризис трех лет: 363—376.)

Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются (Общество и способности человека. Книга для учителя).—М., 1989.

(Окружающая среда и развитие в младенческом возрасте: **135—138.**)

Развитие личности ребенка.—М., 1987.

(Социальное и эмоциональное развитие в младенчестве: **37—58.**

Психологические особенности детей раннего возраста: 59—73.)

Ратгер М. Помощь трудным детям.—М., 1987.

(Младенчество и первый год жизни: 82—90. Ранний возраст (второй год жизни)

Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет).—М., 1960.

Психическое развитие ребенка на первом году жизни (период младенчества): 69—92.

Психическое развитие ребенка в раннем детстве (от 1 года до 3 лет): 93—137.)

II

Валлон А. Истоки характера у детей// Вопросы психологии.— 1990.-№ 5.-С. 129—140.

Валлон А. Истоки характера у детей// Вопросы психологии.— 1990.-№ 6.-С. 121-133.

Возрастная и педагогическая психология/Под ред. М. В. Гамезо и др. - 1984.

(Психология детей младенческого возраста: 63—64. Психология детей раннего

Никифоров Г.С. Самоконтроль человека.— Л., 1989.

(Самоконтроль у младенцев: 81—83. Самоконтроль в раннем детстве: 83—86.)

Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция М., 1990. (Формирование эмоциональной регуляции поведения у детей до 3-летнего возраст 32—47.)

Глава 10.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Краткое содержание

Усвоение нравственных норм. Три этапа личностного возрастного развития детей в дошкольном детстве, их связь с формированием различных сторон личности ребенка. Роль общения в развитии личности ребенка-дошкольника. Усвоение дошкольниками норм и форм поведения. Значение сюжетно-ролевых игр с правилами для личностного развития детей. Возникновение нравственной саморегуляции поведения. Переход к автоматизированным формам нравственного поведения. Проявление моральных качеств личности в общении.

Эмоционально-мотивационная регуляция поведения. Развитие мотивации общения в дошкольном возрасте. Включение в общение мотивов, связанных с учением и трудом. Появление социальных мотивов, стремление к самоутверждению, ориентации на мнения окружающих людей, одобрение, похвалу. Различение ребенком трудности решаемых задач, развитие способности правильно оценивать успехи и неудачи. Появление определенных эмоциональных реакций ребенка на неудачу и успех. Соотнесение успехов и неудач с возможностями и способностями. Осознание ребенком того, что его успех зависит не только от способностей, но и от прилагаемых усилий. Становление потребности в достижении успехов. Возникновение соподчинения мотивов и их волевой регуляции.

Формирование основных личностных качеств у ребенка-дошкольника. Понятие базовых качеств личности ребенка, их происхождение. Связь начала развития базовых личностных качеств с ранним возрастом. Возникновение «внутренней позиции» у ребенка-дошкольника. Появление самосознания в форме адекватной оценки собственных личностных качеств, развитие на этой основе многих других полезных качеств личности. Подражание и его значение для развития личности дошкольника. Влияние родителей на формирование личностных качеств у мальчиков и девочек.

Психологические новообразования дошкольного возраста. Возникновение образного и внутреннего символического плана действий. Объединение внутренних и внешних операций в познавательных процессах восприятия, внимания, памяти и мышления. Соединение воображения, мышления и речи, возникновение внутренней речи. Завершение формирования речи как средства общения. Использование речи как средства мышления.

Становление внутренней нравственной саморегуляции поступков. Развитие мотивации общения с людьми. Выявление индивидуальности ребенка.

УСВОЕНИЕ НРАВСТВЕННЫХ НОРМ

Дошкольный возраст, занимая по шкале физического развития ребенка период времени от трех до шести лет, вносит большой вклад в психическое развитие ребенка. За эти годы ребенок приобретает многое из того, что остается с ним надолго, определяя его как личность и последующее интеллектуальное развитие.

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.

В дошкольном возрасте дети начинают руководствоваться в своем поведении, в оценках, даваемых себе и другим людям, определенными нравственными нормами. У них формируются более или менее устойчивые моральные представления, а также способность к нравственной саморегуляции.

Источниками моральных представлений детей являются взрослые, которые занимаются их обучением и воспитанием, а также сверстники. Нравственный опыт от взрослых к детям передается и усваивается в процессе общения, наблюдения и подражания, через систему поощрений и наказаний. Общению принадлежит особая роль в развитии личности дошкольника. Зная историю и содержание межличностных контактов ребенка в дошкольном возрасте, мы можем многое понять в его становлении как личности. Общение связано с удовлетворением одноименной потребности, которая проявляется довольно рано. Ее выражением является стремление ребенка к познанию себя и других людей, к оценке и самооценке. Внимательное рассмотрение того, как в онтогенезе развивается общение, какой характер оно принимает при включении ребенка в различные виды совместной с другими людьми деятельности, помогает лучше уяснить те возможности, которые с возрастом открываются для развития 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 непосредственно сказывается на формировании у него тех или иных личностных качеств и видов поведения. Стремление к одобрению со стороны матери становится для ребенка дошкольного возраста одним из стимулов поведения. Существенное значение для развития ребенка приобретают оценки, которые ему и его поведению дают близкие взрослые люди.

Одними из первых детьми усваиваются нормы и правила так называемого «бытового» поведения, культурно-гигиенические нормы, а также нормы, связанные с отношением к своим обязанностям, с соблюдением режима дня, с

обращением с животными и вещами. Последними из нравственных норм усваиваются те, которые касаются обращения с людьми. Они наиболее сложны и трудны для детского понимания, и следование им на практике детям дается с большим трудом. Положительное значение для усвоения таких правил имеют сюжетно-ролевые игры с правилами, распространенные в старшем дошкольном возрасте. Именно в них имеет место представление, наблюдение и усвоение правил, их превращение в привычные формы поведения. Вначале дети следуют усваиваемым нормам и правилам межличностного поведения путем подражания (младший дошкольный возраст), затем начинают глубже осознавать сущность самих правил и норм (старший дошкольный возраст). Они не только сами выполняют их, но внимательно следят за тем, чтобы и другие находящиеся рядом с ними дети следовали этим же правилам и нормам.

Для поведения детей в дошкольном возрасте наступает период, когда оно выходит за рамки познавательной саморегуляции и переносится на управление социальными действиями и поступками. Иными словами, наряду с интеллектуальной возникает *личностная и нравственная саморегуляция*. Нравственные нормы поведения становятся привычными, приобретают устойчивость, теряют ситуативный характер. К концу дошкольного детства у большинства детей складывается определенная нравственная позиция, которой они придерживаются более или менее последовательно.

Довольно рано у ребенка возникает качество, которое в его дальнейшей личностной судьбе играет весьма существенную роль, порождая множество других индивидуально полезных качеств. Это - *стремление к признанию и одобрению со стороны, окружающих людей*. Из данного качества как из общего корня при нормальном воспитании вырастают потребность в достижении успехов, целеустремленность, чувство уверенности в себе, самостоятельность и многие другие. С ним же связано становление таких важных качеств личности, как ответственность и чувство долга.

У ребенка в дошкольном возрасте формируются и личностные качества, связанные с отношениями к людям. Это в первую очередь внимание к человеку, к его заботам, бедам, переживаниям, успехам и неудачам. Сочувствие и заботливость по отношению к людям появляются у многих детей-дошкольников, причем не только в игровых ситуациях, но и в реальной жизни.

Старший дошкольник во многих случаях в состоянии разумно объяснить свои поступки, пользуясь для этого определенными нравственными категориями. Это значит, что у него сформировались начала нравственного самосознания и нравственной саморегуляции поведения. Правда, в силу особой откликаемости детей данного возраста на суждения, мнения и поступки других людей внешние проявления соответствующих личностных качеств не представляются достаточно устойчивыми.

ЭМОЦИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ

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

с окружающими людьми. Примечательно, что к естественной любознательности детей-дошкольников, их озабоченности одобрением со стороны взрослых людей в старшем дошкольном детстве добавляются новые мотивы общения — деловые и личные. Под деловыми понимаются мотивы, побуждающие ребенка к общению с людьми ради решения какой-либо задачи, а под личными — мотивы, связанные с волнующими ребенка внутренними проблемами (хорошо или плохо он поступил, как к нему относятся окружающие, каким образом оценивают его дела и поведение). К этим мотивам общения присоединяются мотивы учения, касающиеся приобретения знаний, умений и навыков. Они приходят на смену тому естественному любопытству, которое свойственно детям более раннего возраста. К старшему дошкольному возрасту у большинства детей возникает внутренняя, мотивационно-личностная готовность к учению, которая составляет центральное звено общей психологической готовности к переходу в следующий возраст.

Желание заслужить похвалу и одобрение со стороны взрослых, установить и сохранить добрые отношения с людьми является для ребенка одним из наиболее значимых мотивов межличностного поведения в старшем дошкольном возрасте. Другим не менее важным мотивом выступает стремление к самоутверждению. В сюжетно-ролевых играх детей оно 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. Наряду с мотивами данного типа заметную роль в поведении детей дошкольного возраста начинают играть просоциальные мотивы: сопереживание, стремление помочь другому человеку и некоторые иные.

Дошкольный возраст характеризуется тем, что в данном возрасте дети придают большое значение *оценкам*, даваемым им взрослыми людьми. Ребенок не ждет такой оценки, а активно сам добивается ее, стремится получить похвалу, очень старается ее заслужить. Все это свидетельствует о том, что ребенок уже вступил в период развития, сензитивный для формирования и укрепления у него мотивации достижения успехов и ряда других жизненно полезных личностных свойств, которые в будущем должны будут обеспечить успешность его учебной, профессиональной и других видов деятельности. Как же практически идет развитие мотивации достижения успехов и какие этапы на этом пути проходит ребенок в дошкольном детстве?

Вначале — это относится к младшему дошкольному возрасту — дети учатся различать задачи по степени их трудности. Затем, когда эта цель достигнута, они начинают судить о своих возможностях, , причем то и другое обычно взаимосвязано. Умение точно определять степень трудности решаемой задачи коррелирует у ребенка с его способностью правильно оценивать свои возможности. Вплоть до трех-четырёхлетнего возраста дети, вероятно, еще не вполне способны оценить итог своей деятельности как успех или неудачу. Но самостоятельный поиск и выбор ими задач разной степени трудности не оставляет сомнения в том, что уже в данном возрасте дети в состоянии различать градации сложности выбираемых ими задач, практически решая их в

восходящей или нисходящей последовательности расположения по степени трудности.

Многие дети уже в раннем возрасте отмечают свои успехи или неудачи в деятельности соответствующими *эмоциональными реакциями* на них. Большинство детей этого возраста просто констатируют достигнутый результат; некоторые воспринимают успех или неудачу, соответственно, с положительными и отрицательными логиями. В этой же возрастной группе наблюдаются первые отдельные проявления самооценки, причем в основном лишь после успеха в деятельности. Ребенок не просто радуется успеху, но проявляет своеобразное чувство гордости, преднамеренно и выразительно демонстрируя свои достоинства. Однако даже такие элементарные самооценочные реакции в этом возрасте еще крайне редки.

Около 3,5 лет у детей уже можно наблюдать массовые реакции на успех и неудачу, очевидным образом связанные с самооценкой. Соответствующие результаты деятельности ребенок воспринимает как зависящие от его способностей, причем итог собственной деятельности им соотносится с личными возможностями и с самооценкой. Данные, полученные в одном из психологических экспериментов, говорят о том, что у трехлетних детей имеется простейшее представление о собственных возможностях. Однако разделение их на способности и прилагаемые усилия, выяснение причинно-следственных отношений между каждым из этих факторов и результатами деятельности для детей данного возраста еще практически недоступно.

Дети четырехлетнего возраста уже могут оценивать свои возможности более реалистически. Соответствующие представления, возникающие у ребенка, дифференцируясь, вначале играют роль масштаба, который задается информацией об успехах и неудачах при решении задач различной степени сложности, и информацией об устойчивости успехов. У детей младшего возраста большее значение, по-видимому, имеет информация об устойчивости достигаемых ими успехов, т. е. о постепенном и закономерном нарастании числа успехов при решении однотипных задач. Соотнося свои успехи и неудачи с результатами аналогичной деятельности других людей, ребенок обучается правильно оценивать собственные возможности.

Далее в процессе индивидуального развития ребенка у него формируется *представление о прилагаемых усилиях*, вслед за которым возникает и конкретизируется *представление о способностях*. Однако задача выявления и осознания всех этих факторов в качестве причин достигнутых результатов — успехов и неудач в деятельности — является, вероятно, еще недоступной для ребенка в возрасте 4—5 лет. «Способность» как понятие и как причина собственных успехов и неудач осознается ребенком начиная примерно с 6 лет.

Четырех-пятилетние дети не в состоянии еще воспринимать, оценивать и делать, определенные выводы о себе на основе информации об успешности их деятельности независимо от того, является эта информация качественной или количественной. Они не способны корректировать свои действия и суждения на основе сведений, получаемых от других людей. У детей более старшего возраста вплоть до 11 лет информация об устойчивости или изменчивости их

достижений, получаемая со стороны, оказывается более полезной в прогнозах собственных успехов и неудач. Например, при объективной вероятности успеха, равной 50%, дети до возраста 4,5 года, как правило, на 100% уверены в своем успехе. Признаки сомнения начинают появляться лишь у более старших по возрасту детей. Что же касается 11-и 12-летних, то они, по всей вероятности, уже в полном объеме владеют понятием шанса на успех и свои личные предсказания об успехах и неудачах делают на основе взвешенной оценки действительной вероятности того и другого.

Прямая связь между трудностью решаемой задачи и реакцией на успех также наблюдается начиная приблизительно с 4,5 лет. Напротив, первые признаки аналогичной обратной зависимости между трудностью задачи и реакцией на неудачу в этом возрасте не отмечаются. Трех-четырёхлетние дети еще не усматривают позитивной зависимости между трудностью задачи и привлекательностью успеха. То же самое можно сказать и о шестилетних детях.

Следующий и, пожалуй, один из самых сложных вопросов, на который необходимо ответить, чтобы установить, в каком возрасте у детей окончательно складывается взвешенная, сознательно регулируемая мотивация достижения успехов и избегания неудач, это вопрос о том, когда дети *становятся способными избирать образ действий*, следуя которому можно обеспечить наивысшую вероятность успеха в наиболее привлекательной деятельности. Этот вопрос непосредственно связан с особенностями возрастного формирования уровня притязаний (адекватный уровень притязаний связан с осуществлением правильного выбора с учетом указанных выше факторов).

Установлено, что четырехлетние дети не имеют адекватного уровня притязаний. Они нередко ставят перед собой слишком сложные, практически не достижимые цели. Пяти-шестилетние дети проявляют больше реализма, однако в целом также характеризуются завышенным уровнем притязаний. Такое происходит в том случае, если ребенок при решении задач получает лишь информацию об устойчивости своих успехов и неудач. Если одновременно с этим ему предоставлять информацию о том, каких результатов он достиг при решении тех или иных конкретных задач, то уже 3,5—4,5-летние дети начинают проявлять разумную осторожность при выборе задач. Окончательное оформление уровня притязаний и становление той его динамики, которая в норме характеризует изменения в выборах трудных и легких задач в зависимости от успехов и неудач, происходит, вероятно, только к десяти годам.

Для оценки уровня развития мотивации достижения успехов у детей важно выяснить, способны ли они сравнительно охарактеризовать тот вклад, который в результаты деятельности вносят прилагаемые ее субъектом усилия и его способности, а также учитывать то обстоятельство, что недостаточно развитые способности для достижения того же самого результата можно компенсировать за счет прилагаемых усилий, а при высокоразвитых способностях для получения одного и того же эффекта достаточно приложить меньше усилия.

Результаты проведенных исследований показали, что подобного рода способность формируется у детей лишь к 8—9 годам, а окончательно складывается, по-видимому, на три-четыре года позднее.

Обобщая результаты соответствующих исследований и представляя их в возрастном срезе, можно утверждать, что понимание детьми связи, существующей между причиной и достигнутым результатом, обнаруживается уже в возрасте четырех-пяти лет, причем прилагаемые усилия раньше начинают рассматриваться в качестве возможной причины, чем способности. К пяти-шести годам дети уже могут усматривать причину достигнутого результата как в своих способностях, так и в прилагаемых ими усилиях, однако чаще всего одно из объяснений — со стороны способностей или усилий — доминирует над другим.

К этому возрасту возникает определенное соподчинение мотивов, благодаря которому дети научаются действовать, исходя из нравственно более высоких, значимых мотивов, подчиняя им свои действия и сопротивляясь сиюминутным желаниям, противоречащим основным мотивам поведения.

Способность к самосознанию у ребенка старшего дошкольного возраста в отличие от детей более раннего возраста выходит за пределы настоящего времени и касается оценки как прежних, так и будущих деяний. Ребенок воспринимает и оценивает то, что с ним было в прошлом, пытается размышлять о том, что случится в будущем. Об этом свидетельствуют детские вопросы типа «Каким я был, когда я был маленький?» или «Каким я буду, когда вырасту?». Размышляя о будущем, дети дошкольного возраста стремятся стать людьми, наделенными определенными ценными качествами: сильный, добрый, смелый, умный и т. п.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ У РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА

Под основными, или базовыми, качествами личности понимаются те, которые, начиная оформляться в раннем детстве, довольно скоро закрепляются и образуют устойчивую индивидуальность человека, определяемую через понятие социального типа, или характера, личности. Это *фундаментальные черты личности*, доминирующие мотивы и потребности, другие свойства, по которым спустя много лет можно узнать человека. Такие качества отличаются от остальных личностных свойств человека тем, что их истоки уходят в младенческий и ранний возраст, а предпосылки к формированию складываются в тот период жизни ребенка, когда он еще не владеет речью. Жизненная устойчивость этих качеств объясняется, в частности, тем, что в начальный период формирования данных свойств мозг ребенка еще незрелый, а его способность к дифференциации раздражителей недостаточно развита.

Основные личностные качества отличаются от других тем, что их развитие — по крайней мере в начальный период — в определенной степени 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 сложного взаимодействия многих факторов: генотипа и среды, сознания и бессознательного, оперантного и условнорефлекторного научения, подражания и ряда других.

Самооценка ребенка, осознание предъявляемых к нему требований появляются примерно к трем-четырем годам на основе сравнения себя с другими людьми. На пороге школы возникает новый уровень самосознания и волевой регуляции поведения. Он характеризуется оформлением у ребенка его «внутренней позиции» — довольно устойчивой системы отношений к себе, к людям, к окружающему миру. «Возникновение такого новообразования,— пишет Л. И. Божович,— становится переломным пунктом на протяжении всего онтогенетического развития ребенка»³⁰. Внутренняя позиция ребенка в дальнейшем становится исходным пунктом для возникновения и развития у него многих других, в частности волевых, качеств личности, в которых проявляются его независимость, настойчивость, самостоятельность и целеустремленность.

Осознание себя как индивида приходит к ребенку в возрасте около двух лет. В это время дети узнают свое лицо в зеркале и на фотографии, называют собственное имя. До семи лет ребенок характеризует себя в основном с внешней стороны, не отделяя свой внутренний мир от описания поведения. Формирующееся самосознание, когда оно достигает достаточно высокого уровня, приводит к появлению у детей склонности к самоанализу, к принятию на себя ответственности за то, что происходит с ними и вокруг них. Возникает выраженное стремление ребенка в любой ситуации делать все от себя возможное для того, чтобы добиваться поставленной цели.

Весьма заметным в дошкольном возрасте становится процесс развития личности и совершенствования поведения ребенка на основе прямого подражания окружающим людям, особенно взрослым и сверстникам. Можно сказать, что данный возраст представляет собой сензитивный период в развитии личности на основе подражания, сопровождаемого закреплением наблюдаемых форм поведения первоначально в виде внешних подражательных реакций, а затем — в форме демонстрируемых качеств личности. Являясь первоначально одним из механизмов научения, подражание затем может стать устойчивым и полезным качеством личности ребенка, суть которого заключается в постоянной готовности видеть в людях положительное, воспроизводить и усваивать его. Правда, особой нравственно-этической селективностью подражание в этом возрасте еще не обладает, поэтому дети с одинаковой легкостью могут усваивать как хорошие, так и плохие образцы поведения.

³⁰ Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.—Ч. П.—М., 1981.—С. 135.

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.

В старшем дошкольном возрасте ребенок обучается общаться, взаимодействовать с окружающими людьми в совместной с ними деятельности, усваивает элементарные правила и нормы группового поведения, что позволяет ему в дальнейшем хорошо сходиться с людьми, налаживать с ними нормальные деловые и личные взаимоотношения.

У детей, начиная примерно с трехлетнего возраста, отчетливо проявляется стремление к самостоятельности. Будучи не в состоянии реализовать его в условиях сложной, недоступной жизни взрослых дети обычно довольствуются тем, что отстаивают свою самостоятельность в игре. По гипотезе, которая была предложена Д. Б. Элькониным, детская игра возникает именно благодаря существованию у ребенка такой потребности. В отдаленные от нас времена истории, а также у детей из современного общества, воспитывавшихся в условиях, когда сама жизнь побуждала их с раннего детства быть самостоятельными, детские игры возникали гораздо реже, чем в условиях новейшей европейской цивилизации. К появлению и дальнейшему развитию игр привело выделение детства как особого подготовительного периода жизни. Современные игрушки—это заместители тех предметов, с которыми ребенок должен будет встретиться в реальной жизни по мере своего взросления.

К среднему дошкольному возрасту у многих детей складывается умение и способность правильно оценивать себя, свои успехи, неудачи, личностные качества, причем не только в игровой, но также и в других видах деятельности: учении, труде и общении. Такое достижение следует рассматривать как еще один шаг на пути к обеспечению нормального обучения в школе в будущем, так как с началом школьного обучения ребенку постоянно приходится оценивать себя в различных видах деятельности, и если его самооценка оказывается неадекватной, то и самосовершенствование в данном виде деятельности обычно задерживается.

Особую роль в планировании и прогнозировании результатов личностного развития ребенка играет представление о том, как дети разного возраста воспринимают и оценивают 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. В некоторых исследованиях установлено, что самое заметное воздействие родителей на себе испытывают дети в возрасте от трех до восьми лет, причем между мальчиками и девочками имеются определенные различия. Так, у девочек психологическое влияние родителей начинает чувствоваться раньше и продолжается дольше, чем у мальчиков. Этот период времени охватывает годы от трех до восьми лет. Что касается мальчиков, то они значительно меняются под воздействием родителей в промежутке времени от пяти до семи лет, т. е. на три года меньше.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Подведем некоторые итоги: что же приобретает ребенок в процессе своего развития в период дошкольного детства?

В данном возрасте у детей в интеллектуальном плане *выделяются и оформляются внутренние умственные действия и операции*. Они касаются решения не только познавательных, но и личностных задач. Можно сказать, что в это время у ребенка появляется внутренняя, личная жизнь, причем сначала в познавательной области, а затем и в эмоционально-мотивационной сфере. Развитие в том и в другом направлениях проходит свои этапы, от образности до символизма. Под образностью понимается способность ребенка создавать образы, изменять их, произвольно оперировать ими, а символизмом называется умение пользоваться знаковыми системами (символическая функция, уже известная читателю), совершать знаковые операции и действия: математические, лингвистические, логические и другие.

Здесь же, в дошкольном возрасте, берет свое начало *творческий процесс*, выражающийся в способности преобразовывать окружающую действительность, создавать что-то новое. Творческие способности у детей проявляются в конструктивных играх, в техническом и художественном творчестве. В этот период времени получают первичное развитие имеющиеся задатки к специальным способностям. Внимание к ним в дошкольном детстве является обязательным условием ускоренного развития способностей и устойчивого, творческого отношения ребенка к действительности.

В познавательных процессах возникает *синтез внешних и внутренних действий*, объединяющихся в единую интеллектуальную деятельность. В восприятии этот синтез представлен перцептивными действиями, во внимании — умением управлять и контролировать внутренний и внешний планы действия, в памяти — соединением внешнего и внутреннего структурирования материала при его запоминании и воспроизведении.

Эта тенденция особенно отчетливо выступает в мышлении, где она представлена как объединение в единый процесс наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического способов решения практических задач. На этой основе формируется и далее развивается полноценный человеческий интеллект, отличающийся способностью одинаково успешно решать задачи, представленные во всех трех планах.

В дошкольном возрасте *соединяются воображение, мышление и речь*. Подобный синтез порождает у ребенка способность вызывать и произвольно манипулировать образами (в ограниченных, разумеется, пределах) при помощи речевых самоинструкций. Это означает, что у ребенка возникает и начинает успешно функционировать внутренняя речь как средство мышления. Синтез познавательных процессов лежит в основе полноценного усвоения ребенком родного языка и может—как стратегическая цель и система специальных

методических приемов — быть использован при обучении иностранным языкам.

Одновременно завершается процесс формирования речи как средства общения, что подготавливает благоприятную почву для активизации воспитания и, следовательно, для развития ребенка как личности. В процессе воспитания, проводимого на речевой основе, происходит усвоение элементарных нравственных норм, форм и правил культурного поведения. Будучи усвоенными и став характерными чертами личности ребенка, эти нормы и правила начинают управлять его поведением, превращая действия в произвольные и *нравственно регулируемые поступки*. Между ребенком и окружающими людьми возникают многообразные отношения, в основе которых лежат различные мотивы, как деловые, так и личные. К концу раннего детства у ребенка оформляются и закрепляются многие полезные человеческие качества, включая деловые. Все это вместе взятое образует индивидуальность ребенка и делает его личностью, отличной от других детей не только в интеллектуальном, но и в мотивационно-нравственном плане. Вершиной личностного развития ребенка в дошкольном детстве является персональное самосознание, включающее осознание собственных личностных качеств, способностей, причин успехов и неудач.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Усвоение нравственных норм

1. Этапы формирования различных качеств личности в дошкольном возрасте.
2. Роль общения в развитии личности дошкольника.
3. Значение сюжетно-ролевых игр для усвоения нравственного поведения.
4. Возникновение нравственной саморегуляции и нравственных качеств личности.

Тема 2. Эмоционально-мотивационная регуляция поведения

1. Расширение мотивационной сферы общения в дошкольном детстве.
2. Появление и включение в регуляцию поведения социальных мотивов: признания, одобрения, похвалы, оказания помощи другому человеку.
3. Формирование предпосылок к развитию потребности в достижении успехов.
4. Становление и укрепление мотива достижения успехов у детей.
6. Возникновение соподчинения мотивов и их волевой регуляции.

Тема 3. Формирование личностных качеств у ребенка-дошкольника

1. Понятие о базовых качествах личности.
2. Возникновение у ребенка «внутренней позиции».

3. Подражание и его превращение в способность к научению.

4. Различия во влиянии родителей на развитие личностных качеств у мальчиков и девочек.

Тема 4. Психологические новообразования дошкольного возраста

1. Возникновение образного и символического внутреннего плана действий.

2. Синтез внутренних и внешних операций в познавательных процессах детей.

3. Соединение воображения, мышления и речи, дифференциация интеллектуальных и коммуникативных функций речи.

4. Появление произвольной нравственной саморегуляции.

5. Становление самосознания и индивидуальности ребенка.

Темы для рефератов

1. Нравственное развитие ребенка в дошкольном возрасте.

2. Развитие аффективно-потребностной сферы дошкольника.

3. Особенности формирования базовых качеств личности у детей дошкольного возраста.

4. Комплексная характеристика психологических новообразований у детей дошкольного возраста.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Система факторов и условий, способствующих ускоренному нравственному формированию ребенка-дошкольника.

2. Условия успешного развития мотивации достижения успехов у детей дошкольного возраста.

3. Факторы, влияющие на формирование базовых качеств личности в дошкольном возрасте.

4. Взаимосвязь в развитии отдельных психических процессов и свойств личности в дошкольном детстве.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие.— Иркутск, 1989. , (Особенности личности ребенка-дошкольника: 76—79.)

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т.—М., 1984.—Т. 4. (Кризис семи лет: 367-»386.) .

Давыдов В. В. Генезис и развитие личности в детском возрасте// Вопросы психологии.—1992.—№ 1.

Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психическое развитие дошкольников.— М., 1984.

(Личность в дошкольном возрасте: 112—121.)

Мухина В. С. Детская психология.—М., 1985. (Саморегуляция поведения в дошкольном возрасте: 171—180. Формирование нравственных качеств личности у дошкольника: 180—198.)

Развитие чувств у дошкольника: 198—204. Развитие воли у дошкольника: 213—221.)

Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6—7 лет.— М., 1992. (Некоторые задачи и методы воспитания личности детей 6—7 лет: 126—138. Методы исследования личности детей 6—7-летнего возраста: 146—157.)

Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект.— М., 1987.

(Сюжетно-ролевые игры дошкольников: 18—38. Взаимодействие дошкольников в игре: 38—47. Формирование ролевого поведения детей в игре: 76—97.)

Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольника— Киев 1985.

(Психологическая готовность к обучению в школе: 85—110.)

Раттер М. Помощь трудным детям.— М., 1987. Период от двух до пяти лет: 97—112.)

Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет).— М., 1960.

(Психическое развитие детей в дошкольном возрасте (от 3 до 7 лет): 138—291 Развитие личности ребенка в дошкольном возрасте: 293—316.)

II

Возрастная и педагогическая психология/Под ред. М. В. Гамезо и др.— М., 1984.

(Психология дошкольника: 67—74.)

Коломинский Я. П., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста.— М., 1988.

(Психологические особенности игры шестилетних детей: 51—70. Особенности учебной деятельности шестилетних детей: 70—83. Художественная деятельность шестилетних детей: 83—96. Личность шестилетнего ребенка: 97—114. Индивидуальные различия в шестилетнем возрасте: 114—127. Познавательная сфера шестилетнего ребенка: 128—173. Учитель и дети шестилетнего возраста: 173—183.)

Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе.—М., 1991.

(Изменение отношения ребенка к самому себе на рубеже дошкольного и младшего школьного возрастов: 103—135.)

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т.— М., 1983.—Т. 1.

(Психологические основы дошкольной игры: 303—323.)

Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе: Книга для учителя начальных классов.— М., 1986.

(Личность шестилетнего ребенка: 18—32. Индивидуальные различия шестилетних детей: 45—66. Игра у детей шестилетнего возраста: 67—78. Воспитание детей-шестилеток: 108—116.)

Никифоров Г. С. Самоконтроль человека.—Л., 1989.

(Самоконтроль у дошкольников: 86—90.)

Особенности психического развития детей 6.—7-летнего возраста.— М., 1988.

(Формирование внутренней позиции: 22—36. Развитие мотивов учения у детей

6—7 лет: 36—45. Эмоциональное развитие детей 6—7 лет: 45—55. Становление самосознания у детей 6—7 лет: 56—65.)

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста.— М., 1986.

(Мотивация и эмоциональная регуляция деятельности у детей дошкольного возраста: 32—51.)

Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка.— М., 1988.

(Исследования детских конфликтов в психологии дошкольного возраста: 3—17. Психологический конфликт у дошкольников: 18—40. Возникновение и развитие конфликта у дошкольников в игре: 40—63. Возникновение и развитие конфликта на мотивационно-личностной основе: 63—83. Психолого-педагогическая коррекция детских конфликтов в дошкольном возрасте: 83—113.)

III

Амонашвили Ш.А. В школу—с шести лет.—М., 1986.

(Психологические особенности шестилетних детей: 13—19.)

Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения.— М., 1990.

(Изучение нормального и отклоняющегося формирования личности дошкольника: 88—107.)

Левитов Н. Д. Психология характера.— М., 1969.

(Становление характера в дошкольном возрасте: 378—388.)

Субботский Е. В. Как рождается личность (некоторые психологические аспекты формирования личности ребенка).—М., 1978.

(Первый шаг в альтруизм: 56—71.)

Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника.— М., 1966.

(Эмоции в дошкольном и младшем школьном возрасте: 82—113.)

Глава 11.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Краткое содержание

Развитие мотивации достижения успехов. Младший школьный возраст — время закрепления мотива достижения успехов в качестве устойчивого

личностного свойства человека. Доверительность и открытость, послушание и исполнительность—важные личностные особенности младших школьников. Усиление сознательного контроля и волевой регуляции деятельности. Предупреждение возникновения мотива избегания неудачи. Формирование адекватной самооценки и нормального уровня притязаний у ребенка. Зависимость уровня притязаний ребенка от положения, занимаемого им в системе межличностных отношений. Различение ребенком своих возможностей и способностей. Осознание того, что успех больше зависит от старания и прилагаемых усилий, чем от имеющихся способностей.

Становление самостоятельности и трудолюбия. Условия формирования и закрепления трудолюбия как качества личности в младшем школьном возрасте. Два основных вида деятельности, в которых развивается это качество: учение и труд. Необходимость использования действенных форм стимуляции развития данного качества личности. Дилемма доверия — недоверия, возникающая при воспитании самостоятельности у детей младшего школьного возраста, ее оптимальное решение и возможные отрицательные следствия при неудачном решении. Способы и средства развития самостоятельности у детей данного возраста. Использование коллективных форм организации учения и труда детей в начальных классах школы для развития самостоятельности.

Усвоение правил и норм общения. Изменение системы взаимоотношений ребенка с окружающими людьми при поступлении в школу. Укрепление новой внутренней позиции ребенка. Переход от нравственного реализма к нравственному релятивизму — к пониманию относительности существующих норм (по теории Ж. Пиаже). Особенности нравственных суждений детей — реалистов и релятивистов. Уточнение и дальнейшее развитие идей нравственного реализма и релятивизма.

Интегральная характеристика психологии ребенка младшего школьного возраста. Переход ребенка на новый уровень познавательного и личностного развития. Определение общих и специальных способностей. Принятие обоснованных психолого-педагогических решений по дифференцированному обучению детей с разными способностями. Использование мотивации достижения успехов для развития личности и способностей ребенка. Появление значимых социальных мотивов, удовлетворяемых в общении со сверстниками, опора на них в воспитательном процессе.

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХОВ

Поступление ребенка в школу знаменует собой не только начало перехода познавательных процессов на новый уровень развития, но и возникновение новых условий для личностного роста человека. Психологи не раз отмечали, что в этот период времени *ведущей для ребенка становится учебная деятельность*. Это верно, но требует двух уточнений применительно к развитию деятельности. Первое из них касается того, что не только учебная, но

и другие виды деятельности в которые включен ребенок данного возраста,— игра, общение и труд влияют на его личностное развитие. Второе связано с тем, что в учении и иных видах деятельности в данное время складываются многие деловые качества ребенка, которые отчетливо проявляются уже в подростковом возрасте. Это прежде всего комплекс специальных личностных свойств, от которых зависит мотивация достижения успехов.

В предыдущей главе учебника было показано, что предпосылки к формированию мотива достижения начинают складываться у детей еще в дошкольные годы. В младшем школьном возрасте соответствующий мотив закрепляется, становится устойчивой личностной чертой. Однако это происходит не сразу, а лишь к концу младшего школьного возраста, примерно к III—IV классам. В начале обучения окончательно оформляются остальные личностные свойства, необходимые для реализации этого мотива. Рассмотрим их.

Особенностью детей младшего школьного возраста, которая роднит их с дошкольниками, но еще больше усиливается с поступлением в школу, 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. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник в основном лишь повторяет то, что о нем говорит взрослый.

Это 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. У младших школьников в отличие от дошкольников уже встречаются самооценки различных типов: адекватные, завышенные и заниженные.

Доверительность и открытость к внешним воздействиям, послушание и исполнительность создают хорошие условия для воспитания ребенка как личности, но требуют от взрослых и учителей большой ответственности, внимательного нравственного контроля за своими действиями и суждениями.

Вторым важным моментом является *сознательная постановка многими детьми цели достижения успехов и волевая регуляция поведения*, позволяющая ребенку добиваться ее. Сознательный контроль ребенком собственных действий в младшем школьном возрасте достигает такого уровня, когда дети уже могут управлять поведением на основе принятого решения, намерения, долгосрочной поставленной цели. Особенно отчетливо это выступает в тех случаях, когда дети играют или делают что-либо своими руками. Тогда, увлекаясь, они часами могут заниматься интересным и любимым делом. В этих актах и фактах также отчетливо просматривается тенденция к соподчинению мотивов деятельности: принятая цель или возникшее намерение управляют поведением, не позволяя вниманию ребенка отвлекаться на посторонние дела.

При попытке понять, как развивается мотивация достижения успехов у детей младшего школьного возраста, важно иметь в виду еще одно обстоятельство, которое нашло отражение в теории и методике измерения

мотивации достижения успехов. Было показано, что у человека с достижением успехов связаны не один, а два разных мотива: *мотив достижения успехов* и *мотив избегания неудач*. Оба они как противоположно направленные тенденции формируются в старшем дошкольном и в младшем школьном возрасте в ведущих для детей данного возраста видах деятельности: у дошкольников — в игре, а у младших школьников — в учении.

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 стимулов ребенка приходятся на успехи, то складывается мотив достижения успехов.

Это обстоятельство и 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.

На мотивацию достижения успехов влияют также два других личностных образования: самооценка и уровень притязаний. В общепсихологических экспериментальных исследованиях показано, что индивиды, имеющие сильную мотивацию достижения успехов и низкую мотивацию избегания неудач, обладают адекватной или умеренно повышенной самооценкой, а также достаточно высоким уровнем притязаний. Следовательно, в процессе развития мотива достижения успехов у детей необходимо заботиться как о самооценке, так и об уровне притязаний.

Что касается уровня притязаний ребенка, то он может зависеть ^ не только от успехов в учебной или какой-либо иной деятельности, но и от положения, занимаемого ребенком в системе взаимоотношений со сверстниками в детских группах и коллективах. Для детей, пользующихся авторитетом среди сверстников и занимающих в детских группах достаточно высокий статус, характерны как адекватная самооценка, так и высокий уровень притязаний, но не завышенный, а вполне реальный.

Последним актом, который внутренне укрепляет мотив достижения успехов, делая его устойчивым, является осознание ребенком своих способностей и возможностей, различение того и другого и укрепление на этой основе веры в свои успехи.

В младшем школьном возрасте на базе уже полученного опыта учебной, игровой и трудовой деятельности складываются предпосылки для оформления мотивации достижения успехов. Примерно между шестью и одиннадцатью годами у ребенка возникает представление о том, что недостаток его способностей можно скомпенсировать за счет увеличения прилагаемых усилий и наоборот. Более сложные случаи (объяснение неодинаковых результатов за счет комбинирования прилагаемых усилий и способностей) отмечается только в каузальных схемах мышления десяти-двенадцатилетних детей. Следовательно, возраст, приходящийся на начало обучения в школе (I—IV

классы), можно рассматривать как *период возникновения и закрепления очень важной личностной характеристики ребенка, которая, становясь достаточно устойчивой, определяет его успехи в различных видах деятельности.*

СТАНОВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И ТРУДОЛЮБИЯ

Параллельно с мотивацией достижения успехов и под ее влиянием в младшем школьном возрасте совершенствуются два других личностных качества ребенка: трудолюбие и самостоятельность. *Трудолюбие* возникает как следствие неоднократно повторяющихся успехов при приложении достаточных усилий и получении ребенком поощрений за это, особенно тогда, когда он проявил настойчивость на пути к достижению цели. Трудолюбие в начальный период школьного обучения развивается и укрепляется в учении и в труде.

Благоприятные условия для развития у школьников трудолюбия создают 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 данного важного качества большую роль играет разумная, продуманная 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. Очень большое значение для развития личности приобретает вера ребенка в свои успехи. Ее постоянно должен вселять и поддерживать учитель, причем чем ниже самооценка и уровень притязаний ребенка, тем настойчивее должны быть соответствующие действия со стороны тех, кто занимается воспитанием детей.

Трудолюбие возникает тогда, когда ребенок получает удовлетворение от труда. Оно, в свою очередь, зависит от того, насколько учеба и труд младшего школьника способны своими результатами удовлетворить потребности, характерные для детей данного возраста. В качестве стимулов, подкрепляющих успехи в этих видах деятельности, должны выступать те, которые порождают у младших школьников положительные эмоции.

Самостоятельность детей младшего школьного возраста сочетается с их зависимостью от взрослых, причем данный возраст может стать переломным, критическим для формирования этого качества личности. 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 нежелательных тенденций не проявилась, необходимо сделать так, чтобы воспитание самостоятельности и зависимости было взаимно уравновешенным.

С учетом сказанного можно определить следующие средства и способы развития самостоятельности у детей данного возраста. Прежде всего ребенку необходимо поручать больше дел выполнять самостоятельно и при этом больше ему доверять. Необходимо приветствовать всякое стремление ребенка к самостоятельности и поощрять его. Чрезвычайно важно с первых дней обучения в школе сделать так, чтобы свои домашние задания и дела ребенок выполнял самостоятельно, при минимально необходимой помощи со стороны взрослых членов семьи, чтобы любая его попытка к независимым действиям стимулировалась как тенденция, безотносительно к успеху или неудаче. Благоприятной для развития этого качества у детей является такая социально-психологическая ситуация, в которой ребенку поручается какое-либо ответственное дело и, выполняя его, он становится лидером для других людей, сверстников и взрослых, в совместной с ними работе. Хорошие условия для реализации этой задачи создают групповые формы учения и труда, широко используемые в настоящее время в начальных классах школы.

УСВОЕНИЕ ПРАВИЛ И НОРМ ОБЩЕНИЯ

С поступлением ребенка в школу происходят изменения в его взаимоотношениях с окружающими людьми, причем довольно существенные. Прежде всего значительно увеличивается время, отводимое на общение. Теперь большую часть дня дети проводят в контактах с окружающими людьми: родителями, учителями, другими детьми. Изменяется содержание общения, в него входят темы, не связанные с игрой, т. е. выделяется как особое деловое общение со взрослыми. В первых классах школы дети больше общаются с учителем, проявляя к нему больший интерес, чем к своим сверстникам, так как авторитет учителя является для них очень высоким. Но уже к III—IV классам положение дел меняется. Учитель как личность становится для детей менее интересной, менее значимой и авторитетной фигурой, и растет их интерес к общению со сверстниками, который далее постепенно возрастает к среднему и старшему школьному возрасту. Наряду с внешними изменениями характера общения происходит его внутренняя содержательная перестройка, которая выражается в том, что меняются темы и мотивы общения. Если в первых классах школы выбор партнера по общению определялся для ребенка в основном оценками учителя, успехами в учении, то к III—IV классам появляются признаки иной мотивации межличностных выборов, связанные с независимой оценкой со стороны школьника личностных достоинств и форм поведения партнера по общению.

На пороге школьной жизни возникает новый уровень самосознания детей, наиболее точно выражаемый словосочетанием «внутренняя позиция». Эта позиция представляет собой осознанное отношение ребенка к себе, к окружающим людям, событиям и делам — такое отношение, которое он отчетливо может выразить делами и словами. Возникновение внутренней позиции становится переломным моментом в дальнейшей судьбе ребенка,

определяя собой начало его индивидуального, относительно самостоятельного личностного развития. Факт становления такой позиции внутренне проявляется в том, что в сознании ребенка выделяется система нравственных норм, которым он следует или старается следовать всегда и везде независимо от складывающихся обстоятельств.

Благодаря исследованиям, проведенным Ж. Пиаже, мы имеем представление о том, как дети разного возраста судят о нормах морали, каких нравственно-оценочных суждений они придерживаются. Установлено, например, что в период жизни от пяти до двенадцати лет представления ребенка о нравственности меняются от нравственного реализма к нравственному релятивизму. Нравственный реализм, в понимании Пиаже,— это твердое, непоколебимое и весьма однозначное понимание добра и зла, разделяющее все существующее только на две категории — хорошее и плохое — и не усматривающее никаких полутеней в нравственных оценках. Нравственный релятивизм, появляющийся у детей приблизительно с одиннадцати лет, основан на убеждении, что каждый человек имеет право на справедливое и уважительное отношение к себе и в каждом его поступке можно усмотреть нравственно оправданное и осуждаемое.

Реалист мыслит категориями авторитета и полагает, что законы нравственности установлены властью и незыблемы, что они абсолютны и не имеют исключений, что их нельзя менять. Ребенок — нравственный реалист — моральную дилемму обычно решает в пользу бездумного послушания и беспрекословного подчинения взрослому, даже если его распоряжения расходятся с общепринятыми нравственными нормами³¹. Более старшие по возрасту дети, поднявшиеся в своем развитии до уровня нравственного релятивизма, полагают, что иногда можно пренебречь мнением взрослого и поступить в соответствии с иными нормами морали. Младшие, например, считают, что говорить неправду никогда нельзя; старшие полагают, что в некоторых случаях она допустима.

Находясь на стадии нравственного реализма и играя друг с другом, дети верят в то, что существует лишь одно истинное правило игры; дети-релятивисты признают, что правила игры можно изменять и с общего согласия готовы принять новые правила. В период нравственного реализма дети судят о действиях людей по их следствиям, а не по намерениям. Для них любой поступок, приведший к отрицательному результату, является плохим независимо от того, совершен он случайно или преднамеренно, из плохих или хороших побуждений. Более старшие дети-релятивисты придают повышенное значение намерениям и по намерениям судят о характере поступков. Однако при явно отрицательных следствиях совершаемых поступков младшие дети способны в определенной степени принимать в расчет намерения человека, давая нравственную оценку его действиям.

³¹ Из числа нравственных реалистов обычно рекрутируются массы людей, поддерживающих официальную власть в условиях деспотических режимов.

Спустя примерно 30 лет после того, как Ж. Пиаже опубликовал свои первые работы по развитию нравственных суждений у детей, Л. Колберг, с чьей концепцией нравственного развития детей мы уже встречались, расширил, конкретизировал и углубил идеи Пиаже. Он установил, что на доконвенциональном уровне развития морали дети действительно чаще дают оценки поведению только по его следствиям, а не на основе анализа мотивов и содержания поступков человека. Сначала, на первой стадии этого уровня развития ребенок полагает, что человек должен подчиняться правилам для того, чтобы избежать наказания за их нарушение. На второй стадии возникает мысль о полезности нравственных действий, сопровождающихся поощрениями. В это время нравственным считается любое поведение, за которое можно получить поощрение, или такое, которое, удовлетворяя личные потребности данного человека, не мешает удовлетворять свои другому человеку.

На уровне конвенциональной морали важное значение вначале придается тому, чтобы быть «хорошим человеком», соответствовать извне заданному образцу такого человека. Затем на первый план выступает идея общественного порядка или пользы для людей (группы, общества). На высшем уровне постконвенциональной морали люди вначале оценивают поведение, исходя из абстрактных представлений о нравственности, а затем на основе осознания и принятия общечеловеческих нравственных ценностей.

Произвольность поведения из области познавательных процессов и волевой регуляции поведения, что характерно для дошкольников, в младшем школьном возрасте распространяется на область чувств. У детей III—IV классов отмечаются первые, правда, еще неумелые, попытки сдерживания эмоций, непосредственных импульсов и желаний. Наряду с этим начиная примерно с III класса у младших школьников можно отметить проявление настойчивости как волевой черты характера.

ИНТЕГРАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИИ РЕБЕНКА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Те психологические свойства, которые начали выступать у ребенка в последние годы дошкольного детства, до прихода в школу, за первые четыре года школьного обучения получают развитие, закрепляются, и к началу подросткового возраста многие важные черты личности уже сформированы. Индивидуальность ребенка к этому возрасту проявляется также и в познавательных процессах. Происходит значительное *расширение и углубление знаний, совершенствуются умения и навыки ребенка*. Этот процесс прогрессирует и к III—IV классам приводит к тому, что у большинства детей обнаруживаются как общие, так и специальные способности к различным видам деятельности. Общие способности проявляются в скорости приобретения ребенком новых знаний, умений и навыков а специальные — в глубине изучения отдельных школьных предметов, в специфических видах трудовой деятельности и в общении.

Дальнейшее развитие способностей к концу младшего школьного возраста порождает значительное *увеличение индивидуальных различий между детьми*, что сказывается на их успехах в учении и является одним из оснований для принятия психолого-педагогически обоснованных решений относительно дифференцированного обучения детей с различными способностями. В работе с детьми, обнаружившими наиболее развитые способности, начиная с этого возраста, могут применяться методы обучения, характерные для взрослых, так как познавательные процессы одаренных детей, их восприятие, внимание, мышление, память и речь к III—IV классам школы являются полностью сформированными.

Особое значение для развития в этом возрасте имеет стимулирование и максимальное использование мотивации достижения успехов в учебной, трудовой, игровой деятельности детей. Усиление такой мотивации, для дальнейшего развития которой младший школьный возраст представляется особенно благоприятным временем жизни, приносит двоякую пользу: во-первых, у ребенка закрепляется жизненно весьма полезная и достаточно устойчивая личностная черта — мотив достижения успеха, доминирующий над мотивом избегания неудачи: во-вторых, это приводит к ускоренному развитию разнообразных других способностей ребенка.

В младшем школьном возрасте открываются новые возможности для стимулирования психического развития ребенка через регуляцию его отношений с окружающими людьми, особенно с учителями и родителями, к воздействиям которых в этом возрасте ребенок еще достаточно открыт. Это позволяет взрослым развивать и использовать в воспитании социальные мотивы ребенка для оказания на него положительного воздействия. Речь идет о таких мотивах, как *признание, одобрение со стороны значимых взрослых людей, стремление получить высокую оценку и ряде других*.

К концу младшего школьного возраста, к III—IV классам школы, повышенное значение для детей приобретают *отношения со сверстниками*, и здесь открываются дополнительные возможности для активного использования этих отношений в учебно-воспитательных целях, в частности для стимулирования психического развития ребенка через публичное одобрение в присутствии товарищей его поступков и достижений, через соревнование со сверстниками, через многие другие действия и ситуации, затрагивающие *социальный престиж* ребенка.

Трудолюбие и самостоятельность, развитая способность к саморегуляции создают благоприятные возможности для развития детей младшего школьного возраста и вне непосредственного общения со взрослыми или сверстниками. Речь, в частности, идет об уже упоминавшейся способности детей этого возраста часами в одиночку заниматься любым делом. В этом возрасте важно обеспечить ребенка различными дидактическими развивающими играми.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Развитие мотивации достижения успехов

1. Младший школьный возраст как сензитивный для закрепления мотива достижения успехов.

2. Доверчивость младших школьников, их послушание и открытость к воздействиям взрослых, восприимчивость поощрений и наказаний — важные условия для развития мотивации достижения успехов.

3. Усиление волевой регуляции практических действий и их сознательного контроля.

4. Формирование нормальной самооценки и достаточно высокого уровня притязаний.

5. Различение ребенком своих способностей и возможностей, осознание зависимости успехов от прилагаемых усилий.

Тема 2. Становление самостоятельности и трудолюбия

1. Развитие трудолюбия у детей в начальных классах.

2. Учение и труд как ведущие виды деятельности, способствующие развитию самостоятельности и трудолюбия.

3. Дилемма доверия — недоверия, возникающая при воспитании самостоятельности.

4. Использование коллективных форм труда и учения для развития самостоятельности.

Тема 3. Усвоение правил и норм общения

1. Изменение системы взаимоотношений в связи с поступлением ребенка в школу.

2. Укрепление и развитие «внутренней позиции».

3. Переход от нравственного реализма к нравственному релятивизму.

4. Общая характеристика уровня морального развития младшего школьника.

Тема 4. Интегральная характеристика психологии ребенка младшего школьного возраста.

1. Проявление общих и специальных способностей, увеличение индивидуальных различий детей.

2. Развитие и использование мотивации достижения успехов для дальнейшего интеллектуального и личностного роста ребенка.

3. Ориентация в воспитании на социальные мотивы.

Темы для рефератов

1. Условия и факторы развития мотивации достижения успехов у детей младшего школьного возраста.

2. Основные пути формирования трудолюбия и самостоятельности.

3. Достижения в психическом и поведенческом развитии детей в течение первых двух лет обучения в школе.

3. Продвижение в психическом развитии ребенка в III—IV классах школы.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Причины и факторы ускоренного или замедленного развития мотива достижения успехов у детей младшего школьного возраста.
2. Нравственное совершенствование детей в младшем школьном возрасте.
3. Взаимосвязь развития детей в начальных (I—II) и в следующих (III—IV) классах.
4. Дифференциальные интеллектуальные и личностные различия детей младшего школьного возраста.

Литература

I

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие.— Иркутск 1989.

(Младший школьный возраст: 90—118.)

Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников.— М., 1984.

(Структура мотивации учения младших школьников: 10—42. Мотивация учения и умственное развитие младших школьников: 67—80. Психологические условия формирования мотивации учения младших школьников: 93—136.)

Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста.— М., 1988.

(Формирование новой внутренней позиции: 22—36. Развитие мотивов учения у детей 6—7 лет: 36—45. Эмоциональное развитие детей 6—7 лет: 45—55. Становление самосознания у детей 6—7 лет: 56—65.)

Ратгер М. Помощь трудным детям.— М., 1987.

(Младший школьный возраст: 113—122.)

Цукерман Г. А., Елизарова Н. В. О детской самостоятельности // Вопросы психологии.— 1990.— № 6.— С. 37—44.

II

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте.— М., 1968.

(Формирование личности в младшем школьном возрасте: 247—292.)

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо и др.— М., 1984.

(Личность младшего школьника: 138—151, 155—170. Трудовая деятельность младшего школьника: 121—Т26.)

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст.— М., 1971. (Младший школьный возраст: 11—45.)

Мир детства: младший школьник.— М., 1988.

(Развитие личности младшего школьника: 178—190.)

Никифоров Г. С. Самоконтроль человека,— Л., 1989.

(Самоконтроль у младших школьников: 90—94.)

Смирнов А. А. Избранные психологические труды: В 2 т.— М., 1987.—Т. 1. (Психология ребенка и подростка: 163—185.)

Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника.— М., 1966.

(Эмоции в дошкольном и младшем школьном возрасте: 82—113.)

III

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского.— М., 1979. /Личность младшего школьника: 96—100.)

Левитов Н. Д. Психология характера.— М., 1969.

(Становление характера в младшем школьном возрасте: 388—394.)

Бреслав Г. М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения.— М., 1990.

(Изучение нормального и отклоняющегося формирования личности школьника: 108-121.)

Глава 12.

ЛИЧНОСТЬ ПОДРОСТКА

Краткое содержание

Ситуация личностного развития в подростковом возрасте. Особенности социально-психологической ситуации личностного развития подростка. Опережающее формирование интеллекта по сравнению с личностью. Особое значение подросткового возраста для становления личности. Тяга подростков к взрослости. Несоответствие между притязаниями на взрослость и реальным личностным поведением подростков. Возникновение новой «внутренней позиции», в основе которой лежит стремление быть взрослым. Изменение роли подражания в подростковом возрасте. Подчинение подражания другим людям сознательному волевому контролю, задаче интеллектуального и нравственного самосовершенствования. Этапы развития подражания взрослым. Становление самосознания.

Формирование волевых качеств личности. Подростковый возраст как сензитивный для развития волевых качеств личности. Источники и объекты волевого подражания подростка. Пути и средства формирования волевых качеств личности. Роль занятий физической культурой и спортом в укреплении воли. Логика развития волевых качеств у подростков, последовательность появления этих качеств. Самовоспитание волевых качеств личности. Особенности поведения мальчиков-подростков и девочек-подростков, связанные с формированием воли.

Развитие деловых качеств личности. Познавательные и творческие интересы подростка как предпосылки к занятиям различными видами деятельности и как источники для формирования у них деловых качеств личности. Особое значение самостоятельности в учении, проявление инициативы и предприимчивости в учебных делах. Развитие деловитости и

организаторских способностей. Использование учебно-дидактических деловых игр для развития соответствующих качеств личности у детей-подростков.

Достижения психического развития подростков. Успехи в развитии познавательных процессов и интеллекта в целом. Противоречия в интеллектуальном и личностном развитии как потенциальный источник конфликтов в подростковом возрасте. Способы предупреждения и снятия конфликтов через ускоренное личностное развитие ребенка. Естественные интересы и потребности подростков, их использование в учебно-воспитательной работе. Самосознание подростка. Волевые, деловые, моральные и другие качества личности подростка. Дифференциация и появление избирательности в межличностных отношениях. Подростковые изменения в сфере межличностного восприятия.

СИТУАЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Переход к подростковому возрасту характеризуется глубокими изменениями условий, влияющих на личностное развитие ребенка. Они касаются физиологии организма, отношений, складывающихся у подростков со взрослыми людьми и сверстниками, уровня развития познавательных процессов, интеллекта и способностей. Во всем этом намечается переход от детства к взрослости. Организм ребенка начинает быстро перестраиваться и превращаться в организм взрослого человека. Центр физической и духовной жизни ребенка перемещается из дома во внешний мир, переходит в среду сверстников и взрослых. Отношения в группах сверстников строятся на более серьезных, чем развлекательные совместные игры, делах, охватывающих широкий диапазон видов деятельности, от совместного труда над чем-нибудь до личного общения на жизненно важные темы. Во все эти новые отношения с людьми подросток вступает уже будучи интеллектуально достаточно развитым человеком и располагая способностями, которые позволяют ему занять определенное место в системе взаимоотношений со сверстниками.

Обычно процесс общего интеллектуального развития детей начинается и завершается несколько раньше, чем процесс их формирования как личностей. Если интеллект ребенка, понимаемый как способность ставить и решать задачи в практическом, образном и символическом планах, представляется развитым уже к началу подросткового возраста, то становление ребенка как личности здесь активно продолжается и завершается гораздо позднее, в годы юности. В течение трех-четырех лет обучения в старших классах школы оформляется мотивационная сфера человека, определяются его личные и деловые интересы, проявляются профессиональные склонности и способности.

Подростничество — это самый трудный и сложный из всех детских возрастов, представляющий собой период становления личности. Вместе с тем это самый ответственный период, поскольку здесь складываются основы

нравственности, формируются социальные установки, отношения к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения. Главные мотивационные линии этого возрастного периода, связанные с активным стремлением к личностному самосовершенствованию,— это *самопознание*, *самовыражение* и *самоутверждение*.

В начале подросткового возраста у ребенка появляется и усиливается стремление *быть похожим на старших*, детей и взрослых, причем такое желание становится настолько сильным, что, форсируя события, подросток иногда преждевременно начинает считать себя уже взрослым, требуя соответственного обращения с собой как со взрослым человеком. В то же время он еще далеко не во всем отвечает требованиям взрослости. Приобрести качества взрослости стремятся все без исключения подростки. Видя проявления этих качеств у старших людей, подросток часто некритически подражает им. Собственное стремление подростков к взрослости усиливается за счет того, что и сами взрослые начинают относиться к подросткам уже не как к детям, а более серьезно и требовательно. С подростка спрашивают больше, чем с младшего школьника, но ему многое и разрешается из того, что не позволено первоклассникам. Например, подросток гораздо больше, чем младший школьник, может находиться вне дома, на улице, в компании друзей и среди взрослых. Ему позволено участвовать в таких ситуациях, к которым обычно младшие школьники не допускаются. Этим подтверждается более равноправное и независимое положение подростка в системе человеческих отношений. Все это вместе взятое порождает у подростка представление о себе как о человеке, переставшем быть ребенком, перешагнувшем за порог детства. Итогом этих процессов становится укрепляющееся внутреннее стремление подростка поскорее стать взрослым, которое создает совершенно новую внешнюю и внутреннюю ситуацию личностного психологического развития. Она требует и порождает изменение всей системы отношений подростка с окружающими людьми и с самим собой.

Быстро взрослеть подростка заставляют также обстоятельства жизни, связанные с физическими изменениями его организма. Быстрое возмужание, физическая крепость порождают дополнительные обязанности, которые подросток получает и в школе, и дома.

В подростковом возрасте изменяются *содержание и роль подражания* в развитии личности. Если на ранних ступенях онтогенеза оно носит стихийный характер, мало контролируется сознанием и волей ребенка, то с наступлением подростничества подражание становится управляемым, начинает обслуживать многочисленные потребности интеллектуального и личностного самосовершенствования ребенка. Новый этап в развитии этой формы научения у подростков начинается с подражания внешним атрибутам взрослости.

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. 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.

Для мальчиков-подростков объектом подражания часто становится тот человек, который ведет себя «как настоящий мужчина» и 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. К своему физическому развитию многие мальчики-подростки относятся очень внимательно, и начиная с V—VI классов школы 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.

В подростковом возрасте продолжается процесс *формирования и развития самосознания* ребенка. В отличие от предыдущих возрастных этапов он так же, как и подражание, меняет свою ориентацию и становится направленным на сознание человеком своих личностных особенностей. Совершенствование самосознания в подростковом возрасте характеризуется особым вниманием ребенка к собственным недостаткам. Желательный образ «Я» у подростков обычно складывается из ценимых ими достоинств других людей.

Поскольку в качестве образцов для подражания подростков выступают как взрослые, так и сверстники, создаваемый ими идеал оказывается несколько противоречивым. Он сочетает в себе качества как взрослого, так и более молодого человека, причем далеко не всегда эти качества оказываются совместимыми в одном лице. В этом, по-видимому, заключается одна из причин несоответствия подростков своему идеалу и их постоянных переживаний по данному поводу.

ФОРМИРОВАНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ

В VII—VIII классах школы некоторые подростки начинают систематически и целенаправленно заниматься *самовоспитанием*. Это особенно характерно для мальчиков, в среде которых идеал мужественности становится одним из основных идеалов, порождающих критерии оценок окружающих людей. Подростки любят приключенческие, романтические фильмы и соответствующую литературу, так как именно в них встречаются герои, обладающие нужными качествами мужественности, смелости, характером и силой воли. Подростки пытаются подражать этим героям в жизни, воспроизводя в играх и создаваемых ими ситуациях сцены, прочитанные в книгах или увиденные в фильмах. Это особенно типично для младших подростков в возрасте от 11 до 13 лет.

В старшем подростковом возрасте многие мальчики начинают заниматься *саморазвитием* у себя необходимых волевых качеств личности. Объектом для подражания для них становятся товарищи, более старшие по возрасту,— юноши и взрослые мужчины. В компаниях с ними подросток принимает участие в делах, требующих проявления воли.

Весьма распространенным среди современных подростков способом развития у себя волевых качеств личности являются занятия видами спорта, связанными с большой физической нагрузкой и риском, такие, где требуются незаурядная сила и мужество. Это — бокс, борьба, тяжелая атлетика, хоккей. Увлекаясь многими видами спортивных занятий вначале ради развития волевых личностных качеств, некоторые подростки затем продолжают заниматься ими же для достижения высоких результатов. Благодаря этому получает дальнейшее развитие мотивация достижения успехов.

Став привычными, занятия физической культурой и спортом в зрелом возрасте иногда превращаются в эффективное средство поддержания здоровья и работоспособности, а полезные волевые качества личности, первоначально сформировавшиеся и закрепившиеся в ходе этих занятий, затем переходят на другие виды деятельности, в частности на профессиональную работу, определяя вместе с мотивацией достижения успехов ее практические результаты.

Имеется определенная последовательность в выработке волевых качеств личности у подростка. Вначале развиваются в основном динамические физические качества. Это — сила, быстрота и скорость реакции. Затем вырабатываются качества, связанные со способностью выдерживать большие и длительные нагрузки: выносливость, выдержка, терпение и настойчивость. Вслед за этим наступает черед формирования более сложных и тонких волевых качеств, таких, например, как концентрация внимания, сосредоточенность, работоспособность.

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 сменяют друг друга и 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.

Стремление к выработке у себя полезных качеств личности, характерных для взрослых людей одного с ними пола, свойственно не только мальчикам-подросткам, но и девочкам-подросткам. Однако в отличие от мальчиков выработка специфических качеств личности, аналогичных волевым, у девочек идет по иному пути. Для них такими видами деятельности, в которых складываются и закрепляются соответствующие качества, чаще всего являются

учение, различные виды занятий искусством, домоводство, а также женские виды спорта. Девочки-подростки особенно стараются преуспеть в учебе, много занимаются теми школьными предметами, где у них что-то не получается.

Описанные полоролевые различия между мальчиками и девочками способствуют тому, что у них вырабатываются настойчивость и работоспособность как раз в таких видах деятельности, которыми им придется заниматься, став взрослыми.

РАЗВИТИЕ ДЕЛОВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

Если ставить вопрос о том, в каком возрасте у ребенка происходят наиболее существенные процессы, связанные с выбором будущей профессии, с выработкой соответствующих умений и навыков, нужных деловых качеств личности, то ответ на него будет одним: в подростковом возрасте. Действительно, детей этого возраста отличает повышенный интерес к различным видам деятельности, стремление что-то делать своими руками, повышенная любознательность и первые мечты о будущей профессии. Соответствующие интересы зарождаются в школе, дома, во внешкольных делах; их источниками могут стать учителя, родители, сверстники, другие люди более старшего возраста. Но чаще всего первичные профессиональные интересы возникают в собственном учении и в труде, и это создает благоприятные возможности для развития нужных деловых качеств в тех видах деятельности, в которые подросток в основном включен.

Детей данного возраста отличает *повышенная познавательная и творческая активность*, они всегда стремятся узнать что-то новое, чему-либо научиться, причем делать все по-настоящему, профессионально, как взрослые. Это стимулирует подростков к выходу за пределы обычной школьной учебной программы в развитии своих знаний, умений и навыков. Потребность во всем, что для этого необходимо, подросток удовлетворяет сам, путем самообразования и самообслуживания, нередко с помощью своих друзей, которые увлечены таким же, как и он, делом. Многие мальчики и девочки в подростковом возрасте сами стараются овладеть различными профессиональными умениями, причем профессионально ориентированное увлечение детей этого возраста может приобрести характер настоящей страсти, когда все остальное для ребенка отходит на второй план и любимому делу он отдает все свое свободное время. На основе таких интересов в подростковом возрасте зачастую формируются неформальные группы товарищей и друзей.

Дети в данном возрасте уже достаточно заметно отличаются друг от друга по интересу к учению, по уровню интеллектуального развития и по кругозору, по объему и прочности знаний, по уровню личностного развития. Этими различиями определяется их дифференцированное отношение к учебе. Указанное обстоятельство определяет избирательный характер отношения к школьным предметам. Одни из них становятся более нужными и потому любимыми подростками, интерес к другим снижается.

Нередко отношение подростка к тому или иному учебному предмету определяется отношением к учителю, преподающему данный предмет. Подросткам обычно нравятся те предметы, которые преподают их любимые учителя. Успеваемость многих детей в средних классах школы временно падает из-за того, что за пределами школы у них появляются сильные, конкурирующие с учением интересы.

В подростковом возрасте появляются новые *мотивы учения*, связанные с расширением знаний, с формированием нужных умений и навыков, позволяющих заниматься интересной работой, самостоятельным творческим трудом. Учение дополняется самообразованием, приобретая более глубокий личностный смысл. Знания, умения и навыки становятся в этом возрасте критерием ценности для подростка окружающих его людей, а также основанием для проявления интереса и подражания им.

Происходит *формирование системы личностных ценностей*, которые определяют содержание деятельности подростка, сферу его общения, избирательность отношения к людям, оценки этих людей и самооценку. Старшие подростки начинают интересоваться разными профессиями, у них возникают профессионально ориентированные мечты, т. е. начинается процесс профессионального самоопределения. Однако эта положительная возрастная тенденция характерна далеко не для всех подростков. Многие из них и в более позднем возрасте не задумываются всерьез над своей будущей профессией.

В этом возрасте создаются неплохие условия для *формирования организаторских способностей*, деловитости, предприимчивости, многих других полезных личностных качеств, связанных с взаимоотношениями людей, в том числе умения налаживать деловые контакты, договариваться о совместных делах, распределять между собой обязанности и т. п. Подобные личностные качества могут развиваться практически во всех сферах деятельности, в которые вовлечен подросток и которые могут быть организованы на групповой основе: учение, труд, игра. В учении данные качества личности формируются и развиваются тогда, когда подростки сами становятся организаторами учебного процесса и принимают на себя ответственность за него. Это происходит, например, в тех случаях, когда учитель поручает группе детей самостоятельно найти, прочесть и сообщить на уроке те или иные сведения. Особенно ценным представляется приобретаемый в подростничестве опыт самостоятельной работы в библиотеке, а также выполнение учебных поручений по подготовке и проведению занятий в классе, в том числе материалов, наглядных пособий и т. п.

Еще большие возможности для ускоренного развития деловых качеств детей-подростков открывает трудовая деятельность, когда дети участвуют в ней на равных правах со взрослыми людьми. Это могут быть школьные дела, участие в работе детских кооперативов, малых школьных предприятий и т. п. Важно, чтобы во всех этих случаях детям предоставлялся максимум самостоятельности, чтобы взрослыми замечались и поддерживались любые проявления детской инициативы, деловитости, предприимчивости, практической сметки.

Наряду с учением и трудом игра в этом возрасте по-прежнему несет в себе богатые возможности для личностного развития детей. Однако здесь речь уже идет не об играх-развлечениях, а о деловых играх, построенных по образцу тех, на которых учатся искусству управления взрослые люди. Такие игры необходимо включать в учебно-воспитательный процесс в школе наряду с обычными занятиями школьными предметами, причем с воспитательной точки зрения подростковый возраст представляется для этого наиболее благоприятным периодом жизни.

ДОСТИЖЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОДРОСТКОВ

В подростковом возрасте весьма высокого уровня развития достигают все без исключения познавательные процессы. В эти же годы открыто проявляется абсолютное большинство жизненно необходимых личных и деловых качеств человека. Например, высшего уровня своего развития в детстве достигает непосредственная, механическая память, образуя вместе с достаточно развитым мышлением предпосылки для дальнейшего развития и совершенствования логической, смысловой памяти. Высокоразвитой, разнообразной и богатой становится речь, мышление оказывается представленным во всех его основных видах: наглядно-действенном, наглядно-образном и словесно-логическом. Все эти процессы приобретают произвольность и речевую опосредствованность. У подростков они функционируют уже на базе сформировавшейся *внутренней речи*. Становится возможным научение подростка самым различным видам практической и умственной (интеллектуальной) деятельности, причем с использованием множества приемов и средств обучения. Формируются и развиваются общие и специальные способности, в том числе необходимые для будущей профессиональной деятельности.

Подростничество имеет множество характерных именно для данного возраста противоречий и конфликтов. С одной стороны, *интеллектуальная развитость подростков*, которую они демонстрируют при решении разных задач, связанных со школьными предметами и другими делами, побуждает взрослых к обсуждению с ними достаточно серьезных проблем, да и сами подростки активно к этому стремятся. С другой стороны, при обсуждении проблем, особенно таких, которые касаются будущей профессии, этики поведения, ответственного отношения к своим обязанностям, обнаруживается удивительная *инфантильность* этих, внешне выглядящих почти взрослыми, людей. Возникает психолого-педагогическая дилемма, разрешить которую может только опытный взрослый: как, относясь к подростку по-серьезному, т. е. по-взрослому, вместе с тем обращаться с ним как с ребенком, который постоянно нуждается в помощи и поддержке, но внешне при этом такого «детского» обращения не обнаруживать.

Известно, что с возрастом интерес подростков к себе быстро меняется. Для детей, обучающихся в IV—V классах школы, характерно повышенное внимание к тому положению, которое они занимают в классе среди сверстников. Шестиклассники начинают проявлять определенный интерес к

своей внешности, к детям противоположного пола и взаимоотношениям с ними. У семиклассников возникают общие увлечения делового характера, появляется особый интерес к развитию своих способностей в различных видах практической деятельности и к своей будущей профессии. Восьмиклассники высоко ценят самостоятельность, индивидуальность, качества личности, которые проявляются в отношениях дружбы и товарищества. Опираясь на эти виды друг за другом появляющихся интересов подростков, можно активно развивать у них нужные ролевые, деловые и другие полезные качества.

Главная новая черта, появляющаяся в психологии подростка по сравнению с ребенком младшего школьного возраста,— это *более высокий уровень самосознания*. Вместе с ним возникает отчетливо выраженная потребность правильно оценивать и использовать имеющиеся возможности, формировать и развивать способности, доводя их до уровня, на котором они находятся у взрослых людей.

В этом возрасте дети становятся особенно чуткими к мнению сверстников и взрослых, перед ними впервые остро встают проблемы морально-этического характера, связанные, в частности, с интимными человеческими взаимоотношениями.

Отрочество — как иногда называют подростковый возраст— это время становления *подлинной индивидуальности, самостоятельности в учении и в труде*. По сравнению с детьми более младшего возраста подростки обнаруживают веру в способность определять и контролировать собственное поведение, свои мысли и чувства. Подростковый возраст — это время обостренного стремления к познанию и оценке самого себя, к формированию целостного, непротиворечивого образа «Я».

В период между 12 и 14 годами при описании себя и других людей подростки в отличие от детей более раннего возраста начинают использовать менее категоричные суждения, включая в самописание слова «иногда», «почти», «мне кажется» и другие, что свидетельствует о переходе на позиции оценочного релятивизма, о понимании неоднозначности, непостоянства и многообразия личностных проявлений человека.

В средних классах школы вместо одного учителя появляется несколько новых педагогов, у которых обычно весьма различны стиль поведения и манера общения, а также приемы ведения занятий. Разные учителя предъявляют различные требования к подросткам, что заставляет их индивидуально приспособливаться к каждому новому учителю. В подростковом возрасте появляется *дифференцированное отношение* к разным учителям: одних любят, других нет, к третьим относятся безразлично. Формируются и новые критерии оценок личности и деятельности взрослых людей. Это, с одной стороны, создает возможность для более точной и правильной оценки людей путем их сравнения друг с другом, а с другой стороны, порождает определенные трудности, обусловленные неумением подростков правильно воспринять взрослого, дать ему верную оценку.

Подростки более ценят знающих учителей, строгих, но справедливых, которые по-доброму относятся к детям, умеют интересно и понятно объяснять

материал, ставят справедливые оценки, не делят класс на любимчиков и нелюбимых. Особенно высоко ценится подростком эрудиция учителя, а также его умение правильно строить взаимоотношения с учащимися.

В возрасте от десяти до пятнадцати лет в *мотивах деятельности* подростка, в его идеалах и интересах происходят существенные изменения. Их можно представить и описать следующим образом³². В начальный период этого возраста (10—11 лет) многие подростки (примерно около трети) дают себе самим в основном отрицательные личностные характеристики. Такое отношение к себе сохраняется и в дальнейшем, в возрасте от 12 до 13 лет. Однако здесь оно сопровождается уже некоторыми положительными изменениями в самовосприятии, в частности ростом самоуважения и более высокой оценкой себя как личности.

По мере взросления первоначально глобальные отрицательные самооценки подростков становятся более дифференцированными, характеризующими поведение в отдельных социальных ситуациях, а затем и частные поступки.

В развитии рефлексии, т. е. способности осознания подростками собственных достоинств и недостатков, наблюдается тенденция как бы противоположного характера. В начальный период подростничества детьми осознаются в основном только их отдельные поступки в определенных жизненных ситуациях, затем — черты характера и, наконец, глобальные личностные особенности.

Установлено, что с возрастом меняется и *восприятие подростками окружающих людей*. Эталоны межличностного восприятия, которыми они пользуются, оценивая окружающих людей, становятся все более обобщенными и соотносятся не с мнениями отдельных взрослых, как это было в младшем школьном возрасте, а с идеалами, ценностями и нормами. Содержание оценочных нравственных эталонов продолжает расширяться и углубляться, они становятся более тонкими и дифференцированными, индивидуально различными.

В качестве иллюстрации этой мысли А. А. Бодалев приводит следующее наблюдение. Если учащимся седьмого класса предложить, например, описать человека, которого они не знают, но отдельные черты которого им называются заранее (например, злой, добрый и т. п.), то среди ответов, которые получаются в этом опыте, можно выделить четыре разные группы. Подростки из первой группы называют только внешние признаки представленного им человека. Учащиеся из второй группы упоминают как внешние, так и некоторые внутренние черты. В третьей группе дополнительно к тому, что было сообщено о человеке, называются его дела и поступки. В четвертой группе, кроме всего сказанного, упоминаются еще мысли и чувства оцениваемого человека. На

³² Описание дается по работе: *Фельдштейн Д. И.* Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии.— 1988.— № 6.

основе этого опыта А. А. Бодалев пришел к выводу, подтверждающему существование значительной личностной дифференциации в подростковом возрасте эталонов межличностного восприятия и оценивания людей.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Ситуация личностного развития в подростковом возрасте

1. Общая характеристика социально-психологической ситуации личностного развития подростка.
2. Тяга подростков к взрослости.
3. Трудности становления настоящей взрослости в подростковом возрасте (расхождение между «быть» и «казаться»).
4. Возникновение новой внутренней позиции у подростков.
- 5 Развитие подражания, изменение его роли и форм.
- 6 Особенности становления самосознания в подростковом возрасте.

Тема 2. Формирование волевых качеств

1. Сензитивность подросткового возраста к развитию волевых качеств личности.
2. Источники и объекты для подражания подростков в волевом поведении.
3. Пути и средства формирования воли у мальчиков-подростков.
4. Особенности выработки волевых качеств личности у девочек-подростков.

Тема 3. Развитие деловых качеств личности

1. Условия и источники развития деловых качеств личности у подростка.
2. Развитие деловых качеств в учебной деятельности.
3. Формирование инициативы, деловитости и предприимчивости в труде.
4. Организация учебно-дидактических деловых игр среди подростков.

Тема 4. Достижения психического развития подростков

1. Успехи в развитии познавательных процессов.
2. Противоречия в интеллектуальном и личностном развитии подростков.
3. Основные личностные новообразования подросткового возраста.
4. Межличностное восприятие в подростковом возрасте.
5. Динамика изменения положительных и отрицательных самооценок у подростков.

Темы для рефератов

- 1 Социально-психологическая характеристика ситуации личностного развития в подростковом возрасте.
2. Формирование волевых качеств личности у подростков.

3. Становление деловых качеств личности.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Основные проблемы и противоречия личностного развития в подростковом возрасте.
2. Пути и средства ускоренного формирования волевых качеств личности у подростка.
3. Психолого-педагогические основы развития современных деловых качеств личности у подростков.
4. Проблемы психологического развития подростков в современных условиях.

Литература

I

Байярд Р. Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток.—М., 1991.

Передача ребенку ответственности за его собственную жизнь: 27—48.)

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского,— М., 1979.

(Подросток: 101—145.)

Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии.— 1972.— № 2.— С. 25—38.

Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения,—М., 1986.

(Конфликты в подростковом возрасте: 26—48, 92—99.)

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков.—Л.-1983.

(Акцентуации характера в подростковом возрасте: 26-48,92-99)

Мишель Кле. Психология подростка. Психосексуальное развитие.—

М., 1991.

(Развитие моральных суждений в отрочестве: 99—103. Политическое мировоззрение: 103—108. Процесс социализации (особенности родительских отношений, половых ролей и дружеских привязанностей): 109-132. Становление идентичности в отрочестве: 133—157.)

Мир детства: подросток.—М., 1989. (Самосознание и самовоспитание у подростков: 96—114.)

II

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие.— Иркутск, 1989.

(Подросток: 119—153.)

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте.—

М., 1968.

(Формирование личности в подростковом возрасте: 292—365.)

Братусь Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности.— М., 1977.

(Подросток и юноша: 21—64.)

Левитов Н. Д. Психология характера.— М., 1969.

(Становление характера в подростковом возрасте: 394—405.) .

Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника.— М., 1966.

(Подростковый возраст (эмоции и чувства): 114—141.)

III

Маркова А. К. Психология обучения подростка.— М., 1975.

(Отношение подростка к школе и учению: 3—16.)

Никифоров Г. С. Самоконтроль человека.— Л., 1989.

(Самоконтроль у подростков: 94—98.)

Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет.—М., 1988.

(Психические особенности старшего подросткового возраста: 34—36.)

Раттер М. Помощь трудным детям.— М., 1987.

(Подростковый возраст: 122—133.)

Смирнов А. А. Избранные психологические труды: В 2 т.— Т. 1.— М., 1987.

(Психология ребенка и подростка: 163—185.)

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т.— М., 1984.— Т. 4.

(Педология подростка: 5—243.)

Кузнецова Г. И., Харченков В. Д. Психологические особенности недисциплинированных подростков // Вопросы психологии.—1981.— № 6.— С. 138—144.

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1983.

(Типы акцентуации характера у подростков: 78—185.)

Глава 13.

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

Краткое содержание

Формирование и развитие морали. Проблема нравственного выбора («каким быть?»). Открытость к обсуждению и осмыслению нравственных вопросов в юности. Обращение к источникам морали, которыми пользуются взрослые. Основные нравственные проблемы юности. Нравственные категории добра и зла. Честность, справедливость и порядочность, обсуждение этих личностных качеств в юности. Особенности отношения к нравственным категориям и решение нравственных проблем старшими школьниками. Характерные черты нравственного самоопределения современных юношей и девушек.

Становление мировоззрения. Ранний юношеский возраст — начальный период становления социальных, политических, религиозных, культурных,

экономических и других позиций человека. Особенности формирования мировоззрения у старших школьников в современных условиях. Отсутствие социально-политических ориентиров, плюрализм и противоречивость мнений, изменчивость экономической ситуации, необходимость и трудности в осуществлении мировоззренческого выбора в этих условиях. Формирование в юности разных аспектов мировоззрения. Проблема соединения религии и науки.

Нравственное самоопределение. Ранняя юность — начало практической реализации серьезных жизненных планов. Мучительность поисков ответа на вопросы: «кем быть?» и «каким быть?». Соотношение между реальным и идеальным «Я» в юности. Представление старшеклассников о себе в прошлом, настоящем и будущем. Аномальная эмоционально-психологическая симптоматика ранней юности. Акцентуации характера у старшеклассников. Относительная стабилизация внутренней и внешней жизни, нормализация отношений ко времени окончания школы.

Основные черты психологии старшего школьника. Интеллектуальная зрелость. Оформление морально-нравственных принципов. Полоролевая дифференциация. Профессиональное самоопределение. Формирование системы социальных установок. Характерологические противоречия. Пора первой любви, романтических и интимных отношений. Значение психологических новообразований ранней юности для дальнейшей судьбы человека.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ МОРАЛИ

Ранняя юность — время реального перехода к настоящей взрослости, первые признаки которой появляются, как мы уже видели, в подростковом возрасте. У юношей и девушек очень мало чисто детских черт, которые у подростков преобладают и соседствуют с не всегда удачными попытками вести себя по-взрослому.

Вместе с тем старшеклассников полностью взрослыми еще **не** назовешь, так как у них многое еще сохранилось от детства. В суждениях, оценках, взглядах на жизнь, на свое будущее, в отношении к собственной жизненной судьбе у школьников IX—XI классов немало детскости. Многие из них у порога окончания школы еще недостаточно ответственно относятся к выбору своей будущей профессии, к необходимости усиленно трудиться, чтобы в дальнейшем выдержать конкуренцию, ко многим другим вопросам, которые для большинства взрослых людей решаются однозначно положительно. Образно говоря, если подросток — это в основном еще полуробенок, то юноша — более чем наполовину взрослый.

На период ранней юности, традиционно связываемый с обучением в старших классах школы, приходится *становление нравственного самосознания*. Этот же период характеризуется переходом на новый уровень морали — *конвенциональный* (по Л. Колбергу)

Для детей, достигших раннего юношеского возраста, благодаря опережающему развитию их интеллекта, становятся открытыми для

обсуждения и понимания многие проблемы и вопросы, обычно волнующие взрослых. Старшеклассники задумываются над такими вопросами, заинтересованно обсуждают их и активно ищут на них ответы. Первыми из этих вопросов, раньше, чем другие, привлекающих к себе внимание, становятся морально-нравственные вопросы. Юношей и девушек связанные с ними проблемы волнуют не столько с познавательной точки зрения, сколько в плане их собственного нравственного самоопределения в связи с началом поры любви и установлением интимных отношений с людьми противоположного пола. Их поиски, связанные с нравственным выбором, в этом возрасте обычно выходят за рамки круга непосредственного общения.

Если для детей младшего школьного возраста источником постановки и решения нравственных проблем являются значимые взрослые — учителя и родители, если подростки, кроме того, ищут их решения в кругу сверстников, то юноши и девушки в поисках правильного ответа на те же самые вопросы обращаются к источникам, которыми обычно пользуются взрослые люди. Такими источниками становятся реальные, многообразные и сложные человеческие отношения, научная и популярная, художественная и публицистическая литература, произведения искусства, печать, телевидение и т. п.

Среди тех нравственных проблем, которые на протяжении веков, а может быть, и тысячелетий волновали и продолжают сейчас тревожить юношество, находятся проблемы добра и зла, справедливости и беззакония, порядочности и беспринципности, многие другие. Они охватывают круг нравственных вопросов, правильность решения которых выходит за пределы личных или интимных межличностных отношений и затрагивает человеческое существование в целом.

Заметим, что современной юности отнюдь не свойственны ни детская наивность, ни подростнический, все отрицающий негативизм. Нынешнему поколению молодых людей, несмотря на то, что по своим взглядам и поведению они мало чем отличаются от юношей и девушек, живших много веков назад, присущ более трезвый, разумно-практический взгляд на жизнь, гораздо большая независимость и самостоятельность.

Бурные социальные события, произошедшие за последние десятки лет в мире и в нашей стране, преобразования, продолжающиеся сейчас, собственной своей логикой вынуждают подрастающее поколение *самостоятельно делать выбор, лично ориентироваться во всем и занимать вполне независимые позиции*. Сама жизнь вырабатывает у большинства современных юношей и девушек такую психологию, которая во многом отличается от психологии юношей, живших несколько десятков лет назад. Это и более открытый, непредвзятый и смелый взгляд на мир, включая постановку и решение многих проблем морально-этического характера, и самостоятельность — хотя и не всегда правильность — суждений, и включение в обсуждение таких социально-политических, экономических и религиозных проблем, которые совсем еще недавно считались не характерными юности, непедagogическими,

идеологически неоправданными (например, вопросы религии, бизнеса, секса, поведение учителей и родителей, их критика и т. п.).

Для современных старшеклассников честность уже не выступает в ее наивно-реалистической форме, в виде ортодоксально-нравственных сентенций типа: «никогда, ни при каких условиях нельзя говорить неправду». Большинство юношей и девушек нынешнего поколения утвердились в иной нравственной позиции, которую Ж. Пиаже обозначил как *релятивистскую*. Такая позиция отнюдь не выражает собой модель вседозволенности и нравственного беспредела. Это, скорее, более разумный и глубокий взгляд на моральные проблемы, выражаемый, пользуясь приведенным выше примером, в суждении: «правда не абсолютна, она должна быть такой, чтобы приносить пользу как можно большему числу людей».

Справедливость юношами и девушками также понимается уже не так, как она воспринимается детьми: «справедливо — это когда всем одинаково». Современные старшеклассники в большинстве своем принцип справедливости трактуют так: «От каждого — по возможностям, каждому — по его делам или реальному вкладу в общее благополучие людей».

Гораздо глубже понимается и нравственный принцип порядочности. Он для старшеклассников, с одной стороны, овеян романтичностью, утрачиваемой, к сожалению, с возрастом, а с другой стороны, основывается на вполне реалистических позициях, когда исходя из него оцениваются действительные поступки людей: родителей, учителей, товарищей и друзей. Особенно полно данный принцип проявляется в отношениях старшеклассников к своим учителям и родителям. Юноши и девушки в большинстве своем ценят и искренне любят их, относятся к ним с симпатией и заботой, что менее характерно для детей младшего школьного возраста и подростков.

К окончанию школы большая часть юношей и девушек представляет собой людей, практически нравственно сформированных, обладающих зрелой и достаточно устойчивой моралью, которая наряду с способностями, мотивами и чертами характера представляет собой четвертое важнейшее личностное новообразование детства.

СТАНОВЛЕНИЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Наряду с вопросами морали мировоззрение человека включает в себя социально-политические, экономические, научные, культурные, религиозные и другие устойчивые взгляды. Специфика юности заключается в том, что именно в эти годы идет активный процесс становления мировоззрения, и к окончанию школы мы имеем дело с человеком, мировоззренчески более или менее определившимся, со взглядами хотя и не всегда правильными, но стабильными.

Воззрения на мир современной юности определяются наличием множества различных, по-своему аргументированных, имеющих сильные и слабые стороны точек зрения, среди которых нет ни абсолютно истинных, ни совершенно ложных и между которыми молодым людям приходится выбирать. Даже те люди, кто раньше традиционно выступал в качестве носителей единого

мнения для старших школьников,— родители и учителя — сами сейчас находятся в состоянии некоторой растерянности, придерживаются разных, изменчивых и противоречивых мнений, спорят друг с другом, меняют свои взгляды.

Такая социально-психологическая ситуация имеет положительные и отрицательные аспекты. Положительное в ней состоит в том, что отсутствие единственного и однозначного мировоззренческого ориентира побуждает юношей и девушек самостоятельно думать и принимать решения. Это способствует их ускоренному развитию и превращению в зрелых личностей, обладающих независимостью суждений, внутренней свободой, имеющих собственную точку зрения и готовых ее отстаивать. Но, с другой стороны, подобная ситуация ведет к быстрому разделению людей на группы, отличающиеся, причем — существенно, друг от друга по уровню социальной и нравственно-мировоззренческой зрелости, к отставанию одних и более быстрому психологическому развитию других. Самостоятельно с проблемой социально-политического самоопределения в ранней юности справляются далеко не все дети. Те, кому это удастся, действительно развиваются, уходят вперед, намного обгоняя остальных, однако те, кто не в состоянии самостоятельно решить сложные мировоззренческие вопросы, задерживаются в своем развитии, остаются инфантильными долгие годы жизни, а иногда и до конца дней. В целом же неизвестно, выигрывает ли от этого общество или проигрывает.

В самом затруднительном положении, конечно, оказываются те, кто сам не в состоянии сделать правильный выбор. Сложнее всего юношам и девушкам разобраться в политике, экономике, самоопределиться в этих сферах человеческих отношений. Отсюда наблюдаемый уже сейчас рост аполитичности, переходящей порой в полное безразличие к происходящим в стране социально-политическим событиям. Такое отношение открывает путь для регрессивных движений, в частности для установления в обществе реакционных, недемократичных режимов.

Под влиянием бурно развивающихся рыночных отношений понятие «экономическое мировоззрение» на равных правах с другими вошло в наш быт. Но поскольку искусственно созданное ранее господствовавшей идеологией противопоставление между экономикой и культурой окончательно не снято в сознании людей до сих пор (его сохранению способствует так называемый «дикий» рынок), то некоторые юноши и девушки, имеющие склонность к занятиям различными видами искусства, обладают, к сожалению отрицательными установками по отношению к экономической образованности как якобы не заслуживающей внимания культуре. Напротив, экономические знания подчас получают культурно малообразованные люди, которые и саму культуру понимают в узко-прагматическом, утилитарном смысле слова как умение «делать деньги». В результате из них вырастают не экономисты, а просто дельцы, таким образом увеличивается разрыв между разными слоями молодежи по уровню социально-культурного развития. Одна часть молодых людей, относящих себя к там называемой «богеме», оказалась сейчас

малоспособной к тому, чтобы самостоятельно зарабатывать на жизнь, поддерживать себя материально, другая — дельцы — вполне в состоянии это делать, но обладает низкой общей культурой, недостаточно развитыми эстетическими, этическими, художественными, литературными, музыкальными и другими вкусами.

Выход из этой ситуации видится в том, чтобы наряду с традиционными общеобразовательными предметами включать в качестве обязательных в школьную программу курсы по экономике, политике, праву, различным видам искусства. Своя специфическая эстетика есть в каждом виде человеческой деятельности, но она доступна только культурно образованным и интеллектуально развитым людям.

Сложнее обстоит дело с научной и религиозной частью мировоззрения. Если экономика и культура просто мало соприкасаются друг с другом, развиваясь каждая сама по себе и пока находясь во «взаимно презрительных» отношениях, то между наукой и религией существовал, политически и идеологически поддерживался и продолжает сохраняться известный антагонизм. На самом деле антагонизм науки и религии не является неизбежным. Как в науке, так и в религии существуют разные уровни сознания и понимания проблем, и от убеждения, характерного для научного мировоззрения, до веры, свойственной религии, всего лишь один, хотя и существенный, шаг.

Низший из возможных уровней осознания реальных проблем как в науке, так и в религии представляется несколько упрощенным миропониманием, слабо связанным с интеллектуальным и культурным развитием его носителя. Он сочетается с недоступностью человеческому пониманию сравнительно сложных научных и мировоззренческих положений, включая веру в высшие человеческие нравственные проявления. Высшему уровню, напротив, свойственно глубокое постижение наиболее сложных вопросов как научного, так и религиозного миропонимания.

Глубокий анализ показывает, что в приближении к пределу своей человеческой интеллектуальной доступности наука и религия отнюдь не являются антагонистами, как могло бы показаться на первый взгляд. Чем больше ученый познает окружающий мир, чем глубже пытается он проникнуть в его тайны, тем больше убеждается в непостижимой сложности этого мира и проникается сознанием собственной ограниченности в его познании. Тем больше в результате у него растет преклонение и восхищение перед высшим совершенством мира, сопровождаемое чувством собственной неполноценности и ничтожности. А это и есть то высшее чувство, которое характерно как для интеллектуально развитого ученого, так и для высокообразованного представителя религии, для которого Бог вовсе не обязательно представлен в виде живого существа, в вульгарно-материалистически упрощенной форме. Современный верующий благоговееет и поклоняется некоему высшему совершенству, как и ученый — глубоко понимаемому им непостижимому совершенству мира. У многих современных представителей высшей духовной сферы нет огульного отрицания достижений науки, коль скоро она познает

созданный Богом мир. Богословы внимательно изучают науки и принимают их данные. Доказательством того, что во взглядах глубоко мыслящих, образованных и культурных представителей науки и религии может не быть антагонистических противоречий, служит, например, жизнь и деятельность известного французского монаха и биолога П. Тейяра-де-Шардена, который прекрасно сочетал в себе ум блестящего ученого-антрополога и веру в Бога³³.

Проблема, которую необходимо сейчас решать, состоит не в том, чтобы по-прежнему разрывать и противопоставлять друг другу науку и религию, а в том, чтобы повышать уровень культуры и образованности людей в той и в другой области, предоставив каждому молодому человеку, оканчивающему среднюю школу, реальную возможность индивидуального выбора, во что верить: в науку или в религию.

ПРАВСТВЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

Ранняя юность — начало практической реализации жизненных планов, которые складываются к концу подросткового возраста. Близость к завершению школы требует профессионального и личностного самоопределения, и юношеский возраст испокон веков был связан с поисками ответов на два вопроса: «каким быть?» (нравственно-личностный выбор) и «кем быть?» (профессиональный выбор). Оба эти процесса идут параллельно и взаимозависимо. Объединяющим их направлением развития является движение от детской зависимости к взрослой ответственности.

В ходе исследования, проведенного Т. В. Снегиревой³⁴, выявлены следующие шесть типов ценностно-временной структуры «Я», представляющие индивидуальное своеобразие личностного самоопределения детей раннего юношеского возраста и выражающиеся в соотношении между прошлым, настоящим и будущим «Я»:

1. Все три «Я» преемственно связаны друг с другом и в равной степени соответствуют идеальному «Я». Это — субъективное гармоническое представление человека о себе.

2. Наличное «Я» в большей степени тяготеет к будущему, чем к прошлому. «Я» — прошлое представляется совершенно чуждым, и отношение к нему неизменно критическое. Наличное «Я» выступает как новая ступень в личностном самоопределении.

3. Будущее «Я» оторвано от настоящего. Все три времени существования «Я» мыслятся как совершенно различные. С идеальным «Я» согласуется только будущее.

4. Идеальное «Я» не включено ни в настоящее, ни в будущее «Я», оно изолировано от них и не участвует в развитии личности.

³³ См.: *Тейяр-де-Шарден П.* Феномен человека.—М., 1987.

³⁴ *Снегирева Т. В.* Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте// Вопросы психологии.— 1989.— № 2.

5. Прошлое и наличное «Я» преемственно связаны друг с другом. Иной полюс, отличный от них, образует связь между будущим и идеальным «Я». Обладателей такого сочетания личностных атрибутов отличает низкая самооценка и отсутствие средств, с помощью которых они смогли бы сблизить прошлое и настоящее «Я» с идеальным и будущим.

6. Наличное «Я» совсем выпадает из процесса развития. Оно оторвано от прошлого и не имеет связи с будущим, не соответствует и идеальному «Я».

Оказалось, что в раннем юношеском возрасте наиболее часто встречается второй из перечисленных выше вариантов. Вероятно, он в большей степени соответствует юношеской возрастной норме. Критичность к прошедшему детству здесь сопровождается умеренно высокой самооценкой и нацеленностью жизненных перспектив на будущее. На втором месте по частоте встречаемости в этом возрасте находится первый вариант. На третьем месте, соответственно, располагается третий вариант. Остальные в данном возрасте составляют исключение и, по-видимому, представляют собой возрастные психологические аномалии.

Данные этого исследования указывают на отчетливую тенденцию, характерную для ранней юности: сочетание критического отношения к себе в прошлом и устремленность в будущее. Вместе с тем подтверждается вывод, сделанный в начале этой главы,— о частичной гармонизации состояний личности в раннем юношеском возрасте по сравнению с подростковым.

Хотя переход из подросткового возраста в ранний юношеский происходит с такими сопровождающими его психологическими симптомами, которые указывают на значительные индивидуальные различия, тем не менее наблюдается ряд общих тенденций. Одна из них состоит в том, что в ранней юности по сравнению с отрочеством значительно снижается острота межличностных конфликтов и в гораздо меньшей степени проявляется негативизм во взаимоотношениях с окружающими людьми. Улучшается общее физическое и эмоциональное самочувствие детей, повышаются их контактность и общительность. Отмечается больше разумности и сдержанности в поведении. Все это говорит о том, что кризис подросткового возраста или миновал, или идет на убыль. Одновременно происходит определенная стабилизация внутренней жизни, что, в частности, проявляется в снижении уровня тревожности от подросткового до раннего юношеского возраста. У многих детей к старшим классам школы нормализуется самооценка, что также вносит положительный вклад во внутриличностные и межличностные отношения.

Заметно улучшаются от подросткового к раннему юношескому возрасту многие другие личностные качества, но говорить о том, что произошло окончательное становление личности, не приходится. Ранний юношеский возраст — это, с другой стороны, время не меньших бурь и потрясений, чем подростковый возраст, но они качественно иные и связаны с трудностями нахождения удовлетворительного ответа на вопрос «каким быть?».

В раннем юношеском возрасте у многих детей отмечается повышенная невротичность. Это возраст специфических психологических контрастов,

которые характеризуют как внутренний мир человека, так и сферу его межличностных отношений. В юности больше, чем в других возрастах, встречаются *акцентуированные типы характера*, наблюдаются быстрые, непредсказуемые и частые переходы от одного настроения к другому: от радости к унынию, от веселья к грусти, от эйфории к подавленности. Юноши и девушки подвержены эмоциям, обидчивы, импульсивны, склонны к категоричным суждениям, к недостаточно продуманным поступкам.

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 и волнуют старших школьников.

В юности нередко встречается обостренное чувство одиночества, которое, как считает Э. Фромм, если оно длится долго и не исчезает с переходом в новый возраст, может привести к психическому разрушению «так же, как физический голод — к смерти. Моральное одиночество так же непереносимо, как и физическое; более того, физическое одиночество становится невыносимым лишь в том случае, если оно влечет за собой и одиночество моральное»³⁵. К счастью, это чувство в юности не является стабильным. При установлении хороших личных контактов с окружающими людьми оно быстро исчезает.

ОСНОВНЫЕ ЧЕРТЫ ПСИХОЛОГИИ СТАРШЕГО ШКОЛЬНИКА

Интеллектуальная зрелость, в том числе нравственно-мировоззренческая, готовность старших школьников ставить и решать различные жизненные задачи в этом возрасте очевидна, хотя здесь говорить о ней пока что приходится в общем виде, имея в виду сравнительно невысокий уровень интеллектуального развития немалого числа современных юношей и девушек. Речь идет о возможностях, которые имеются у всех старшеклассников и многими из них практически реализуются.

Значительны и *индивидуальные различия*, существующие между старшеклассниками, причем в настоящее время даже наблюдается тенденция к их увеличению в связи с дифференциацией учебных программ, учебных заведений, относительной свободой выбора в них учебных предметов.

Старшие школьники независимо от их индивидуальных особенностей знают, понимают и следуют определенным *нормам морали*. Их нравственное сознание достигает достаточно высокого уровня зрелости, дифференциации и стабильности при, разумеется, выраженных индивидуальных различиях в содержании тех нравственных норм, которых они придерживаются. Эти нормы имеют сложную индивидуальную структуру и соотносятся со всеми основными видами общения и деятельности.

³⁵ Фромм Э. Бегство от свободы.— М., 1990.— С. 26.

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, негибкость поведения в ситуациях общения с разными людьми и по различным поводам.

Большинство старших школьников к окончанию школы *самоопределяются в будущей профессии*. У них складываются профессиональные предпочтения, которые, однако, не всегда являются достаточно продуманными и окончательными. Индивидуальные различия здесь бывают еще большими, чем в нравственном выборе. Некоторые дети уже к концу подросткового возраста твердо знают, кем они станут, у других выбор профессии не является завершенным даже тогда, когда они ее фактически приобретают. 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.

В раннем юношеском возрасте завершается формирование сложной системы *социальных установок*, причем оно касается всех компонентов установок: когнитивного, эмоционального и поведенческого. Правда, период ранней юности характеризуется большими противоречиями, внутренней несогласованностью и изменчивостью многих социальных установок.

У юношей и девушек можно обнаружить такие *акцентуации* характеров, которые не встречаются ни в каком другом возрасте, причем между отдельными чертами характера и их проявлениями имеется множество противоречий, острота которых к окончанию школы обычно сглаживается.

Ранний юношеский возраст — это *пора первой любви*, возникновения интимных эмоциональных отношений между юношами и девушками. У девушек они обычно появляются несколько раньше и имеют более глубокий характер, чем у юношей. В отношениях, о которых идет речь, формируются личностные качества верности, привязанности, личной ответственности за судьбу близкого человека. Вместе с общими нравственными установками они порождают определенный, индивидуально своеобразный ответ на вопрос «каким быть?».

В ранней юности процесс формирования личности еще не завершается, он активно продолжается и дальше, но уже за пределами школы. Однако многое из того, что человек как личность приобретает в школьные годы, остается с ним на всю жизнь и в значительной степени определяет его судьбу.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Формирование и развитие морали

1. Проблема нравственного выбора, место, которое она занимает в юношеском возрасте.
2. Открытость юношей и девушек к обсуждению нравственных проблем.

3. Основные нравственные вопросы ранней юности.
4. Особенности решения нравственных проблем современными старшеклассниками.

Тема 2. Становление мировоззрения

1. Структура мировоззрения старших школьников.
2. Формирование социально-политических взглядов у старшеклассников.
3. Экономическое мировоззрение и культура.
4. Особенности развития и соединения научных и религиозных взглядов.

Тема 3. Нравственное самоопределение

1. Начало реализации жизненных планов.
2. Поиски ответа на вопросы: «кем быть?» и «каким быть?».
3. Представление о себе в прошлом, настоящем и будущем времени.
4. Стабилизация внутренней жизни и внешних отношений.
5. Аномальная эмоционально-личностная симптоматика ранней юности.

Тема 4. Основные черты психологии старшего школьника

1. Достижение уровня высокой интеллектуальной зрелости.
2. Оформление морально-нравственной сферы личности.
3. Профессиональное самоопределение.
4. Личностное самоопределение.
5. Юность — пора первой любви.
6. Значение личностных новообразований ранней юности для дальнейшей судьбы человека.

Темы для рефератов

1. Моральное развитие в раннем юношеском возрасте.
2. Личностное самоопределение в ранней юности.
3. Общая характеристика личности старшеклассника.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Социально-психологические проблемы формирования мировоззрения у современных старшеклассников.
2. Природа и дальнейшая судьба эмоционально-личностных аномалий, наблюдаемых в ранней юности.
3. Что приобретает личность в ранней юности по сравнению с остальными периодами жизни.

Литература

I

Бернс Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание.— М., 1986.

(Я-концепция в юности: 169—224.) I

Братусь Б. С. Психологические аспекты нравственного развития личности.— М., 1977.

(Подросток и юноша: 21—64.)

Развитие личности ребенка.— М., 1987.

(Психология юности: 231—266.)

Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника.— М., 1966.

(Эмоциональная жизнь в юношеском возрасте: 142—169.)

II

Асеев В. Г. Возрастная психология: Учебное пособие.—Иркутск, 1989.

(Юноша: 119—153.)

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте.— М., 1968.

(Формирование личности в раннем юношеском возрасте: 365—420.)

Захарова А. В. Психология обучения старшеклассников.— М., 1976.

(Социально-психологические особенности ранней юности: 4—16.)

Кон И. С. Психология ранней юности.— М., 1989.

(Формирование личности в юности: 69—105. Межличностные отношения в юношеском возрасте: 128—166, 213—237. Дружба в юности: 167—185.)

III

Иващенко Ф. И. Психология трудового воспитания.— Минск, 1988.

(Психологические особенности старшего школьника: 57—63. Трудовая деятельность старшеклассников: 63—70. Склонность к труду, условия ее формирования: 74—80, 105—122.)

Левитов Н. Д. Психология характера.— М., 1969.

(Становление характера в старшем школьном возрасте: 405—415.)

Никифоров Г. С. Самоконтроль человека.— Л., 1989.

(Самоконтроль у старших школьников: 98—102.)

Особенности обучения и психического развития школьников 13—17 лет.—М., 1988.

(Психологические особенности старшеклассников: 69—71.) **Кон И. С.** Дружба.— М., 1980.

Глава 14. ВОЗРАСТНОЕ РАЗВИТИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Краткое содержание

Взаимоотношение младенцев и детей раннего возраста с окружающими людьми.

Первичные эмоциональные отношения детей и взрослых, их механизмы и значение формирования чувства привязанности. Импринтинг и эксперименты с животными,

изменяющие характер их эмоционального общения с родителями с момент рождения. Положительное значение группового воспитания для развития общения. Основные шаги в совершенствовании средств и форм общения в первые месяцы жизни младенца. Появление специфической

потребности в общении с людьми во второй половине первого года жизни. Возникновение предметно-опосредствованного общения в совместной деятельности взрослых и детей. Развитие контактов со сверстниками и расширение круга общения детей к концу раннего детства.

Межличностные отношения в дошкольном детстве и в младшем школьном возрасте. Игра как основной вид деятельности, в рамках которого осуществляется общение и, строятся межличностные отношения детей дошкольного и младшего школьного возраста. Выход общения за рамки узкосемейных связей и отношений. Появление у ребенка потребности в хороших взаимоотношениях с окружающими людьми. Возникновение взаимных симпатий и антипатий на основе оценок качеств личности и манеры поведения людей. Поступление в школу, начало нового этапа развития общения и взаимоотношений. Расширение сферы и содержания общения, включение ребенка в сложную систему человеческих отношений. Углубление общения и начало образования неофициальных объединений детей на базе личных интересов.

Взаимоотношения подростков. Переход от общения со взрослыми к общению со сверстниками, от «детских» к «взрослым» взаимоотношениям. Конфликты в межличностных отношениях подростков, их причины. Типичная динамика развития конфликтов и способы их устранения. Дифференциация взаимоотношений подростков со сверстниками и взрослыми, их особенности. Причины активизации общения со сверстниками в подростковом возрасте. Характер межличностных отношений, складывающихся в подростковых группах. Возникновение товарищеских и дружеских взаимоотношений, особое значение этих отношений для подростков. Возникновение интереса и установление первых взаимоотношений с подростками другого пола.

Отношения с людьми в ранней юности. Дальнейшее развитие отношений со сверстниками и взрослыми в ранней юности. Ролевая дифференциация и стабилизация этих отношений. Качества личности, за которые юноши и девушки ценят своих сверстников как партнеров по общению, принимают их как друзей и товарищей. Межполовые различия в отношениях к дружбе в ранней юности. Возникновение потребности в интимных отношениях с человеком противоположного пола. Первая любовь и связанные с ней отношения. Изменение отношений юношей и девушек со взрослыми в период первой влюбленности. Появление идеала человека другого пола. Выбор профессии и переход на новый уровень развития взаимоотношений с окружающими людьми.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЛАДЕНЦЕВ И ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА С ОКРУЖАЮЩИМИ ЛЮДЬМИ

Установление прямых контактов новорожденного ребенка с окружающими людьми, начало совместной жизни и взаимодействия с людьми в мире предметов материальной и духовной культуры, созданных людьми, с использованием естественных, выработанных человечеством средств и форм

общения является необходимым условием для превращения младенца в человека, его дальнейшего развития по человеческой линии. Между новорожденным и взрослым, а впоследствии между ребенком и окружающими людьми складываются определенные взаимоотношения, которые влияют на содержание, стиль и эмоциональную окраску общения. Эти взаимоотношения в конечном счете и определяют собой психическое и поведенческое развитие детей.

Специфические человеческие отношения возникают между ребенком и окружающими его людьми с первых месяцев жизни ребенка и практически не прерываются до конца дней. На каждом очередном

тапе физического и психологического развития они приобретают качественно своеобразный характер, определяя специфику развития ребенка в данный период времени. В этой, заключительной главе по психологии возрастного развития детей мы рассмотрим вопрос о том, как совершенствуются общение и взаимоотношения у детей с окружающими людьми, как они строятся и преобразуются на разных этапах онтогенеза. Начнем с младенческого и раннего возраста, где основную роль в возникновении и развитии общения играют биологические потребности детей и некоторые прирожденные формы социального поведения, которые действуют наряду с механизмами приобретения жизненного опыта, такими, как импринтинг, условнорефлекторное, оперантное и викарное научение.

Способность улыбаться, как и испытывать эмоциональную привязанность, свойственна, по-видимому, человеку от природы. Уже в начальный период развития общения детей с окружающими людьми большую роль в его становлении играет прирожденный язык мимики, жестов и пантомимики (примерно до одного года жизни), а также человеческая речь (начиная с 8—10 месяцев от рождения и далее). В период новорожденности и в младенческом возрасте между детьми и окружающими людьми возникают первичные, эмоционально-непосредственные отношения, порождающие впоследствии взаимную привязанность людей, их доверие и открытость друг другу. Такие отношения играют особенно важную роль в развитии детей в этом возрасте и ведут это развитие за собой. Недаром эмоционально-непосредственное общение ребенка с окружающими людьми считается ведущей деятельностью этого времени детства. В экспериментах, проведенных учеными на животных, было установлено, что формирование привязанности в значительной мере является инстинктивной формой поведения, что объектом привязанности может стать первый из предметов, случайно попавшийся новорожденному живому существу на глаза, особенно движущийся, доставляющий ему удовольствие. Это явление получило название *импринтинг* и впервые было изучено и подробно описано известным этологом³⁶ К. Лоренцом у утят и цыплят. Хотя в отличие от человека новорожденные птенцы в состоянии самостоятельно кормиться с рождения, тем не менее они

³⁶ *Этология* — наука о поведении животных.

проявляют отчетливую привязанность к своим родителям или к тому, кого (что) принимают за родителя, стремясь большую часть времени проводить рядом с ним.

Весьма демонстративным в этом плане оказался известный эксперимент, проведенный с новорожденными обезьянами. Им сразу после рождения предъявили двух так называемых «искусственных матерей», одна из которых была изготовлена из проволочной сетки и имела вделанный в ее каркас баллон с молоком, а другая из мягкой шерсти, но без молока. У первой «матери» можно было кормиться, а у второй греться. Наблюдение за поведением обезьян в процессе их дальнейшей жизни показало, что большую часть времени, особенно тогда, когда они находились в состоянии беспокойства и страха, обезьяны проводили рядом с «мягкой матерью», хотя кормила их «жесткая, проволочная мать». Выяснилось также, что привязанность к своим родителям у животных является реакцией, возникающей по механизмам наследственности и внешне связанной с такими качествами объекта, претендующего на роль матери, как мягкость теплота, качание и способность обеспечивать удовлетворение элементарных биологических потребностей новорожденного. Оказалось что обезьяны, выросшие рядом с искусственной матерью, которая обеспечивала лишь удовлетворение их физиологических потребностей, в дальнейшем имели несколько необычные особенности внутривидового поведения. Они редко по собственной инициативе вступали в контакты с себе подобными, часто прятались в одиночку при угрожающих обстоятельствах, проявляли повышенную агрессивность. Став взрослыми, они также оказались плохими родителями для своих детей, жестоко с ними обращались, игнорировали их.

Наблюдение за поведением обезьян в экспериментальных условиях показало, что те из них, которые выросли и общались только со своей матерью, не имели возможности играть с другими животными одного с ними возраста, став взрослыми, обнаруживали отклонения от нормального поведения. Они боялись других животных и незнакомой ситуации, пугались всего, избегали прямых контактов с другими обезьянами или реагировали на них с повышенной агрессивностью.

Животные, играя и проводя время вместе с другими особями в ранние годы своего развития, учатся в общении понимать друг друга. У человека контакты со сверстниками в раннем детстве выполняют еще более важную роль. В них формируются и развиваются основные способности, в частности способность к общению, социальные умения и навыки, усваиваются необходимые для самостоятельной жизни среди людей в обществе правила и нормы поведения.

Для полноценного развития в период младенчества ребенку необходимо проникнуться доверием к тому человеку, который ухаживает за ним. Эмоциональное и социальное развитие ребенка в этом возрасте в меньшей степени зависит от удовлетворения его органических потребностей, чем от характера общения и складывающихся взаимоотношений с окружающими людьми. В младенческом возрасте у всех нормально развивающихся детей

появляется эмоциональная привязанность, которая служит основой для последующего социального и эмоционального развития. Младенец специфическим образом реагирует на людей с появления на свет. Напомним, что уже к концу первого месяца жизни дети различают голоса, приглядываются к лицам. Между вторым и третьим месяцами жизни у них возникает известный комплекс оживления. Однако вплоть до приблизительно трех-четырёхмесячного возраста дети не очень хорошо отличают знакомых людей от незнакомых.

У младенцев старше шести месяцев явно начинает проявляться привязанность к определенным лицам. Объектами младенческой привязанности могут стать любые люди, с рождения ухаживающие за ребенком, и это чувство лучше всего проявляется, когда возникает какая-либо опасность для ребенка. Здесь мы видим определенную аналогию между тем, как ведут себя детеныши животных и люди в соответствующем, возрасте.

Наиболее важной для развития детской привязанности становится способность взрослого человека чувствовать и отзываться на сигналы ребенка, будь то взгляд, улыбка, плач или голос. Дети обычно сильно привязываются к родителям, которые быстро и положительно реагируют на проявляемую ребенком инициативу. Теплота, мягкость, подбадривание детей со стороны родителей способствуют развитию привязанности.

Групповое воспитание в здоровой, спокойной обстановке создает такие же условия для нормального развития ребенка, как и индивидуальное домашнее воспитание. Однако это происходит лишь тогда, когда дети в группе не испытывают дефицита эмоционально-положительного общения, приобретают богатый и разнообразный двигательный и познавательный опыт.

Основные шаги в развитии у ребенка младенческого возраста средств и форм общения можно представить следующим образом. Месячный ребенок в состоянии фиксировать взор на лице человека и воспроизводить вслед за ним некоторые движения частей его лица, особенно рта и губ. *Улыбка* на лице ребенка — первый отчетливый признак чувства, возникающего у него в результате общения с людьми. Она дает понять взрослому человеку, что от него ожидают повторения или продолжения тех действий, которые вызвали улыбку. Она также выступает как онтогенетически первый сигнал в общении, как ответная эмоциональная реакция, соединяющая людей и управляющая их взаимным поведением, складывающимися между ними взаимоотношениями. Сам по себе факт, что улыбка на лице младенца появляется в ответ на улыбку матери, говорит о том, что у него имеется прирожденная способность воспринимать и правильно оценивать эмоциональное состояние другого человека.

Вслед, а иногда вместе с улыбкой как мимическим сигналом появляются *движения рук и ног как признак жестикуляции*. Способность к жестикулированию, ее восприятию и пониманию в элементарных формах является унаследованной. Улыбка младенца вместе с активизацией его двигательной активности составляет комплекс оживления, появляющийся на втором-третьем месяце жизни. Он говорит о том, что у ребенка возникла

первая, наиболее ранняя форма общения — эмоциональная, содержание и смысл которой заключаются в том, что с этого времени ребенок и взрослый получают возможность передавать друг другу полезную информацию о своих состояниях. Сведения такого рода играют весьма важную роль в общении, так как позволяют воспринимать и оценивать партнера по общению, то, как он относится к нам (положительно или отрицательно), как он настроен, желает или не желает продолжать общение дальше. Отметим, что малыш, которому от роду четыре-пять месяцев, реагирует комплексом оживления только на близких и знакомых людей, явно демонстрируя тем самым уже в начале своего жизненного пути избирательность в общении.

В семь-девять месяцев младенец внимательно следит за движениями и речью взрослого, что является предпосылкой к формированию и развитию у него речи как наиболее совершенного средства человеческого общения. На втором полугодии жизни ребенок сам начинает произносить звуки, много и с удовольствием лепечет, что вызывает ответную реакцию со стороны взрослого, желание вести эмоционально-положительное общение с ребенком. В результате у ребенка формируется и закрепляется потребность в общении с людьми — *аффилиативная потребность*.

После эмоционально-непосредственного возникает и довольно быстро прогрессирует *предметно-опосредствованное общение*, сопровождающееся дальнейшим совершенствованием разнообразных средств общения. К концу первого года жизни у младенца оформляется *ассоциативная речевая связь между предметами и их названиями*; при назывании взрослым знакомых предметов ребенок самостоятельно начинает их активно искать. Часто вместе с этим он вслед за взрослым повторяет соответствующее сочетание звуков, обозначающее предмет, как бы стараясь его запомнить. К окончанию первого года жизни на основе синтеза эмоционально-непосредственного и предметно-опосредствованного общения возникает совместная предметная деятельность детей и взрослых, включающая общение в качестве обязательного момента.

Следующим этапом развития общения у детей становится появление у них *контактов со сверстниками*, которые дополняют и заменяют ребенку общение со взрослыми при его дефиците. Кроме того, общение со сверстниками, по-видимому, необходимо ребенку для развития умения и способности проявления инициативы и активности в межличностных отношениях. Точно определить, когда именно влияние сверстников на развитие общения детей становится решающим, практически невозможно. Многие дети уже в раннем возрасте предпринимают попытки вступления в контакты с другими людьми, но эти контакты обычно непродолжительны и чаще всего бывают односторонними. Только на втором году жизни ребенок начинает систематически играть с другими детьми.

Замечено, что между собой дети начинают общаться еще до того, как научатся говорить. Пользуясь жестами, мимикой, пантомимикой, они выражают друг другу свое эмоциональное состояние, просят о помощи. Двухлетние дети умеют непосредственно разговаривать друг с другом, со взрослыми, реагируют короткими отрывистыми фразами на знакомые явления

окружающей действительности. На большинство адресованных лично им обращений дети этого возраста отвечают вполне правильно. Двух-трехлетние дети хорошо себя чувствуют в обществе знакомых им детей, меньше зависят от родителей.

Между тремя и четырьмя годами контакты со сверстниками делаются более частыми, складываются первые детские *взаимные обязанности*. Начиная примерно с трех лет девочки и мальчики предпочитают играть отдельно, что можно рассматривать как признак того, что общение для них становится средством полоролевого научения.

Дальнейшее развитие общения и взаимоотношений детей, связанное с ранним возрастом, идет в русле *совместной предметной деятельности* — игры, в которой происходит постепенная замена невербальных средств общения на вербальные. До полутора лет ребенок активно усваивает в среднем около 40—50 слов, употребляет их крайне редко. После полуторагодового возраста его собственная речевая активность становится более заметной, он начинает задавать вопросы, касающиеся названия вещей, делает самостоятельные, вполне отчетливые попытки повторить и запомнить их. К концу второго года ребенок уже употребляет до 30, а по окончании раннего возраста — от 500 до 1500 слов.

В этой связи отметим два существенных обстоятельства: во-первых, резкое и быстрое *увеличение активного словаря* у детей между полутора и тремя годами жизни, во-вторых, наличие и рост с этого времени *индивидуальных различий* не только в умениях и навыках владения речью, но также активности и интенсивности общения. Связанная с общением и управляющая им потребность в аффилиации развивается и впервые отчетливо проявляется у детей именно в данном возрасте.

Ребенок трехлетнего возраста достаточно хорошо владеет разнообразными средствами общения, которые позволяют ему ускоренно психологически развиваться дальше, устанавливая с окружающими людьми хорошие деловые и личные взаимоотношения (под деловыми в этом возрасте, разумеется, имеются в виду простые учебные или игровые взаимоотношения).

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ И В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Возникновение совместной предметной деятельности и общения ребенка со сверстниками в раннем возрасте приводит к появлению многочисленных детских игр, которые дают дальнейший толчок к совершенствованию средств, форм и видов общения. В играх складываются и впервые осознаются детьми их непосредственные взаимоотношения друг с другом, здесь дети учатся понимать характер взаимоотношений, приобретают необходимые коммуникативные умения и навыки.

Игра является характерной формой деятельности детей дошкольного возраста. Становление ребенка как личности происходит в играх, организуемых в детских группах, где моделируются человеческие взаимоотношения,

существующие в сообществах взрослых людей. В Ролевых играх, по мнению известного их исследователя Д. Б. Эльконина, между детьми складываются отношения сотрудничества, взаимопомощи, разделения и кооперации труда, заботы и внимания друг к другу, а также иногда и отношения властвования, даже деспотизма и грубости, т. е. такие, в которых формируются как положительные, так и отрицательные личностные качества ребенка.³⁷

В дошкольном возрасте общение детей становится более регулярным и продолжительным, а игры — разнообразными. В них на более строгой основе распределяются роли, получает разработку сюжетная основа игры, особенно в плане общения и взаимодействия участников друг с другом. Переход на новую, игровую форму общения, которая характеризуется большей инициативностью и самостоятельностью ребенка, также происходит в это время. В играх ребенок учится воспринимать и передавать информацию, следить за реакциями собеседников, учитывать их в своих собственных действиях. В этом возрасте расширяется круг общения ребенка и выходит за рамки узкосемейных связей и отношений. В него включаются другие взрослые люди, не члены семьи, сверстники во дворе и из ближайшего социального окружения.

У дошкольников развивается мотивация общения, впервые открыто проявляется потребность в хорошем к себе отношении со стороны окружающих людей, желание быть понятым и принятым ими. Дети в совместных играх присматриваются друг к другу, оценивают друг друга и в зависимости от таких оценок проявляют или не проявляют взаимные симпатии. Качества личности, обнаруживаемые ими в игре, определяют формирующиеся взаимоотношения. С детьми, не соблюдающими установленных правил в игре, демонстрирующими отрицательные черты характера в общении, сверстники отказываются иметь дело. Возникает сюжетно-ролевая и личностная избирательность в общении, строящаяся на осознаваемой, мотивированной основе.

Новый значительный шаг в развитии общения и в усложнении системы взаимоотношений происходит в связи с поступлением ребенка в школу. Он определяется, во-первых, тем, что существенно расширяется круг общения и в него вовлекается множество новых людей. Со всеми этими людьми у ребенка устанавливаются определенные, как правило, различные, отношения. Во-вторых, в связи с изменением внешней и внутренней позиции младшего школьника расширяется тематика его общения с людьми. В круг общения включаются вопросы, соотносимые с учебной и трудовой деятельностью.

В школьные годы круг друзей ребенка начинает быстро расти, 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

³⁷ Эльконин Д. Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.—Ч. II.—М., 1981.

6 до 8 лет, впервые образуются неформальные группы детей с определенными правилами поведения в них. Однако эти группы существуют недолго и обычно достаточно стабильны по своему составу.

Дети младшего школьного возраста по-прежнему много времени проводят в различных играх, но их партнерами по игре все чаще становятся не взрослые люди, а сверстники. В детских группах во время игры устанавливаются свои специфические взаимоотношения с более или менее выраженными мотивами межличностных предпочтений.

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Особенно интенсивное развитие общения детей со своими сверстниками получает в подростковом возрасте. Вовлечение подростка в орбиту уже не детских интересов побуждает его к инициативной перестройке взаимоотношений с окружающими людьми. Он сам начинает предъявлять повышенные требования к себе и ко взрослым, сопротивляется и протестует против обращения с ним как с маленьким. Подросток требует расширения своих прав соответственно подчеркиваемым взрослыми людьми его обязанностям. Как реакция на недопонимание со стороны взрослого человека у подростка нередко возникают разные виды протеста, неподчинения, непослушания, которые в крайне выраженной форме проявляются в открытом неповиновении, негативизме. 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. Конфликты между подростками и взрослыми возникают, в частности, по причине расхождения их мнений о правах и обязанностях детей и родителей, взрослых и детей. 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.

Однако фактическое сохранение у подростков в их психологии и поведении многих чисто детских черт, в частности недостаточно серьезного отношения к своим обязанностям, а также отсутствие у них способности действовать ответственно и самостоятельно нередко препятствуют быстрому изменению отношения подростка к взрослому. И тем не менее промедление со стороны взрослого в изменении отношения к подростку в нужном направлении почти всегда вызывает сопротивление со стороны подростка. Это сопротивление при неблагоприятных условиях может перерасти в стойкий межличностный конфликт, сохранение которого нередко приводит к задержкам в личностном развитии подростка. У него появляется апатия, отчуждение,

укрепляется убеждение в том, что взрослые вообще не в состоянии его понять. В результате как раз в тот самый момент жизни, когда подросток более всего нуждается в понимании и поддержке стороны взрослых, они утрачивают возможность оказывать на него влияние.

Снятию межличностного конфликта подростка и взрослого обычно способствует установление между ними доверительных, дружеских взаимоотношений, взаимного уважения. Созданию таких отношений помогает обращение к подростку с какими-либо серьезными просьбами в разных делах.

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 одну и ту же общую социализирующую роль, эти две системы взаимоотношений нередко входят в противоречие друг с другом по содержанию и по регулирующим их нормам. Отношения со сверстниками обычно строятся как *равнопартерские и управляются нормами равноправия*, в то время как отношения с родителями и учителями остаются *неравноправными*. Поскольку общение с товарищами начинает приносить подростку больше пользы в удовлетворении его актуальных интересов и потребностей, он отходит от школы и от семьи, начинает больше времени проводить со сверстниками.

Обособленные группы сверстников в подростковом возрасте становятся более устойчивыми, отношения в них между детьми начинают подчиняться более строгим правилам. Сходство интересов и проблем, которые волнуют подростков, возможность открыто их обсуждать, не опасаясь быть осмеянными и находясь в равных отношениях с товарищами, — вот что делает атмосферу в таких группах более привлекательной для детей, чем сообщества взрослых людей. Наряду с непосредственным интересом друг к другу, который характерен для общения младших школьников, у подростков появляются два других вида отношений, слабо или почти не представленные в ранние периоды их развития: товарищеские (начало подросткового возраста) и дружеские (конец подросткового возраста). В старшем подростковом возрасте у детей встречаются уже три разных вида взаимоотношений, отличающихся друг от друга по степени близости, содержанию и тем функциям, которые они выполняют в жизни. Внешние, эпизодические «деловые» контакты служат удовлетворению сиюминутных интересов и потребностей, глубоко не затрагивающих личность; общение на уровне товарищеских отношений способствует взаимообмену знаниями, умениями и навыками; устанавливающиеся дружеские связи позволяют решать некоторые вопросы эмоционально-личностного характера.

С переходом во вторую половину подростничества (примерно с VI класса школы) общение подростков превращается в самостоятельный вид деятельности, занимающий достаточно много времени и выполняющий важную жизненную роль, причем значение общения со сверстниками для подростка, как правило, не меньше, чем все остальные его дела. Старшему подростку не сидится дома, он рвется к товарищам, проявляя явное стремление

жить групповой жизнью. Это — характерная черта детей именно подросткового возраста, причем она проявляется у них независимо от степени развитости специальной потребности в общении — аффилиативной потребности. Неблагополучные личные взаимоотношения с товарищами воспринимаются и переживаются подростками очень тяжело, и в этом мы можем убедиться, знакомясь с акцентуациями характера, свойственными подросткам. Многими детьми этого возраста разрыв личных отношений с товарищами воспринимается как персональная драма. Для того чтобы завоевать друзей, привлечь к себе внимание товарищей, подросток старается сделать все возможное; иногда ради этого он идет на прямое нарушение сложившихся социальных норм, на открытый конфликт со взрослыми.

На первом месте во взаимоотношениях подростков стоят товарищеские *отношения*. Атмосфера таких отношений базируется на «кодексе товарищества», который включает в себя уважение личного достоинства другого человека, равенство, верность, честность, порядочность, готовность прийти на помощь. Особенно в подростковых группах осуждаются эгоистичность, жадность, нарушения слова, измена товарищу, зазнайство, стремление командовать, нежелание считаться с мнениями товарищей. Такое поведение в группах сверстников-подростков не только отвергается, но нередко вызывает ответные реакции по отношению к нарушителю кодекса товарищества. Ему объявляют бойкот, отказывают в приеме в компанию, в совместном участии в каких-либо интересных делах.

В группах подростков обычно устанавливаются *отношения лидерства*. Личное внимание со стороны лидера особенно ценно для подростка, который не находится в центре внимания сверстников. Личной дружбой с лидером он всегда особенно дорожит и во что бы то ни стало стремится ее завоевать. Не менее интересными для подростков становятся близкие друзья, для которых они сами могут выступать в качестве равноправных партнеров или лидеров.

Сходство в интересах и делах является важнейшим фактором дружеского сближения подростков. Иногда симпатия к товарищу, желание дружить с ним являются причинами возникновения интереса к Делу, которым занимается товарищ. В результате у подростка могут появляться новые познавательные интересы. Товарищ становится для подростка образцом для подражания, у него появляется желание стать таким же, приобрести те же личностные качества, знания, умения, навыки. Дружба активизирует общение подростков, за разговорами на разные темы у них проходит много времени. Они обсуждают события в жизни их класса, личные взаимоотношения, поступки сверстников и взрослых, в содержании их разговоров бывает немало разнообразных «тайн».

Позднее, к концу подросткового возраста, появляется *потребность в близком друге*, возникают особые нравственные требования к дружеским взаимоотношениям: взаимная откровенность, взаимопонимание, отзывчивость и чуткость, умение хранить тайну. «Родство душ» становится с возрастом все более значимым фактором, определяющим личные взаимоотношения подростков. Овладение нравственными нормами составляет важнейшее личностное приобретение подросткового возраста.

К концу этого возраста у подростков возникает интерес и к другу противоположного пола, стремление нравиться и, как следствие этого, появляется повышенное внимание к своей внешности, одежде манере поведения. Вначале интерес к человеку другого пола нередко приобретает характерное для подростков необычное внешнее выражение. Мальчишки начинают задирать девчонок, они в свою очередь жалуются на мальчишек, сами доставляют им неприятности однако такое повышенное взаимное «внимание» со стороны сверстников тем и другим доставляет, по-видимому, явное удовольствие. Позднее характер межполовых отношений меняется, появляется застенчивость, скованность и робость, иногда сопровождаемые сохранением «странной» внешней атрибутики в поведении: напускное равнодушие, презрительное отношение к сверстнику противоположного пола и т. п. Все эти симптомы характерны для детей, обучающихся уже в V—VI классах. В это время девочек, которые в подростковом возрасте начинают ускоренно физически развиваться, уже волнует, кто и кому нравится, кто на кого и как смотрит, кто с кем дружит и др.

В VII—VIII классах между мальчиками и девочками появляются более романтические отношения, они начинают писать друг другу записки, назначают свидания, вместе гуляют по улицам, ходят в кино. На основе таких взаимоотношений у подростков возникает желание становиться лучше, появляется потребность к самосовершенствованию. В этом возрасте большинство детей начинают заниматься самовоспитанием.

ОТНОШЕНИЯ С ЛЮДЬМИ В РАННЕЙ ЮНОСТИ

В ранней юности продолжается отдельное, относительно независимое развитие взаимоотношений детей со сверстниками и взрослыми. Взаимоотношения со сверстниками, в свою очередь, разделяются на товарищеские и дружеские, а отношения со взрослыми — на личные и деловые. В целом вся система взаимоотношений в ранней юности становится сложнее, чем она была в подростковом возрасте, и в ней старшеклассники начинают играть множество различных социальных ролей. Всевозможные отношения, в которые включаются юноши и девушки, теряют непосредственный характер и своеобразные детские черты, превращаются в такие, которые внешне и внутренне похожи на отношения, существующие между взрослыми людьми. Их основой становятся взаимное уважение и равноправие.

Межличностное общение в юности занимает еще больше времени, чем в подростковом возрасте, причем большая часть времени, затрачиваемого на него, приходится на общение со сверстниками. Признанием и уважением у юношей и девушек пользуются такие сверстники, которые являются их близкими друзьями. С остальными же поддерживаются только товарищеские или приятельские отношения. Особой популярностью среди детей этого возраста пользуются те из товарищей, которые сами по-доброму и внимательно относятся к людям. Такие сверстники отзывчивы, сдержанны, жизнерадостны, добродушны, уступчивы, обладают хорошим чувством юмора. Они всегда

держатся естественно, уверенно, энергичны, активны, являются лидерами, помогают своим друзьям в разных делах и в разрешении личных проблем. Напротив, скованные, неуверенные в себе, нервные, замкнутые юноши и девушки вызывают у сверстников отрицательное к себе отношение и нередко оказываются социально-психологически изолированными. Не пользуются уважением и те, чье внимание и интересы направлены исключительно на себя, кто груб, бестактен и равнодушен к другим людям.

Психологи определили, что взаимоотношения со сверстниками в детстве 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 возникновении потребности в юношеской дружбе, в стремлении к установлению близких взаимоотношений с людьми в этом возрасте наблюдаются определенные различия между мальчиками и девочками. У девочек потребность в дружеских отношениях возникает на полтора-два года раньше, чем у мальчиков, и особенно заметные межполовые различия наблюдаются в самом конце подросткового или в начале юношеского возраста в стремлении дружить с человеком противоположного пола. Девочки, как правило, более эмоциональны, придают гораздо большее значение межличностным взаимоотношениям в одном и том же возрасте, чем мальчики.

В раннем юношеском возрасте наряду с дружбой у многих молодых людей возникает еще более глубокое чувство — *любовь*. В одном из исследований на вопрос о том, были ли вы когда-нибудь влюблены, чаще других утвердительно ответили девушки в возрасте 16—18 лет, а реже других мальчики в возрасте от 12 до 15 лет.

Возникновение чувства любви связано с несколькими обстоятельствами. Во-первых, это половое созревание, которое завершается в Ранней юности. Во-вторых, это желание иметь очень близкого друга, с которым можно было бы говорить на самые сокровенные, волнующие темы. В-третьих, это естественная человеческая потребность в сильной персональной эмоциональной привязанности, которой особенно не хватает тогда, когда человек начинает испытывать чувство одиночества. Установлено, что такое чувство в обостренной форме впервые появляется именно в ранней юности.

Дружба и любовь в этом возрасте чаще всего неотделимы друг от друга и сосуществуют в межличностных отношениях. Дружба может перейти в любовь, а на месте товарищеских и дружеских отношений могут возникнуть ухаживания. Юноши и девушки сами активно ищут межличностного общения, интимных контактов друг с другом они уже не в состоянии долгое время находиться в одиночестве! Иногда старшеклассники бывают настолько озабочены и поглощены всем тем, что непосредственно связано с влюбленностью, что забывают обо всем остальном.

В этот период времени обычно меняются отношения юношей и девушек со взрослыми, они становятся более ровными, менее конфликтными, чем были в подростковом возрасте. В ответ на требования взрослых, касающиеся их внешнего вида, работы по дому, учения в школе, влюбленные юноши и девушки нередко демонстрируют значительную покладистость. В эти годы большинство юношей и девушек проникаются сознанием того, что взрослые желают им добра. Старшеклассники начинают больше прислушиваться к советам родителей и учителей, с большим доверием и открытостью относятся к ним.

В юношеском возрасте возникает и в течение длительного периода жизни сохраняется *идеал возлюбленного*, включающий человека определенной внешности, обладающего набором конкретных личностных достоинств. Такой идеал определяет межличностные симпатии и предпочтения, по крайней мере в течение нескольких лет после появления первой влюбленности.

Идеальный образ любимого человека у старшеклассников иногда является нереальным в том смысле слова, что в действительности никто из окружающих людей не может ему соответствовать. Нередко это приводит к тому, что, не обнаружив вокруг себя объекта, который бы соответствовал идеалу, юноша или девушка испытывает глубокое разочарование, и у них возникает чувство одиночества.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Взаимоотношения младенцев и детей раннего возраста с окружающими людьми

1. Первичные, эмоционально-непосредственные отношения (общение) детей со взрослыми.
2. Значение первичных форм общения для дальнейшего психологического развития ребенка.
3. Основные шаги в совершенствовании средств и форм общения в течение первого года жизни ребенка.
4. Развитие общения детей в раннем возрасте.
5. Появление совместной предметной деятельности и предметно-опосредствованного общения детей со взрослыми и сверстниками.

Тема 2. Межличностные отношения в дошкольном детстве и в младшем школьном возрасте

1. Игровые взаимоотношения детей дошкольного возраста.
2. Выход общения детей за пределы узкосемейных связей и отношений.
3. Перестройка взаимодействия и общения ребенка с разными людьми в связи с поступлением в школу.
4. Взаимоотношения в группах сверстников в старшем дошкольном и в младшем школьном возрасте.

Тема 3. Взаимоотношения подростков

1. Переход к общению со сверстниками в замкнутых товарищеских группах, психологически изолированных от взрослых.

2. Межличностные конфликты в общении подростков, их причины, динамика развития и способы устранения.

3. Внутреннее разделение систем общения и взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

4. Возникновение и развитие товарищеских отношений со сверстниками одного пола.

5. Первые попытки установления дружеских отношений со сверстниками другого пола.

Тема 4. Отношения с людьми в ранней юности

1. Дифференциация взаимоотношений в ранней юности.

2. Развитие дружеских отношений со сверстниками противоположного пола.

3. Межличностные отношения в период первой влюбленности.

4. Изменение отношений со взрослыми к концу обучения в школе.

Темы для рефератов

1. Развитие общения детей в течение первых трех лет жизни.

2. Особенности общения и взаимоотношений детей-дошкольников.

3. Межличностные взаимоотношения младших школьников.

4. Взаимоотношения в подростковом возрасте.

5. Развитие системы взаимоотношений с окружающими людьми в ранней юности.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Факторы, влияющие на развитие средств и форм общения детей от рождения до трехлетнего возраста.

2. Сравнительный анализ взаимоотношений дошкольников и младших школьников.

3. Противоречия в развитии взаимоотношений у детей подросткового возраста.

4. Проблемы взаимоотношений с окружающими людьми в ранней юности.

Литература

I

Байярд Р. Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток.—М., 1991.
(Взаимоотношения подростков со взрослыми: 65—98.)

Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения.— М., 1986.

(Анализ конфликтных ситуаций в классе: 77—83. Конфликты в старшем школьном возрасте: 111—119.)

Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе.— М., 1987.

(Кризис семи лет: 24—31.)

Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения.— М., 1986.

(Возникновение общения у ребенка: 30—75. Развитие общения у детей в первые семь лет жизни: 75—103. Взаимоотношения ребенка с окружающими людьми: 106--120.)

Мишель Кле. Психология подростка. Психосексуальное развитие.— М., 1991.

(Половые роли в отрочестве: 122—220. Группа сверстников: 126—132.)

Развитие общения дошкольников со сверстникам.— М., 1989.

(Основные этапы развития общения со сверстниками в раннем и дошкольном возрасте: 29—32. Особенности контактов между младенцами: 33—49. Роль взрослого и игрушки в организации контактов между детьми первого года жизни: 50--54, Развитие общения со сверстниками, его мотивов и средств в дошкольном возрасте 74—165.)

Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группа детского сада.— М., 1988.

(Межличностные отношения в группе детского сада (выявленные при помощи социометрии): 61—110. Межличностное восприятие в группе детского сада: 110—140 Межличностное общение детей в группе детского сада: 140—173.)

II

Деятельность и взаимоотношения дошкольников.— М., 1987.

(Социально-психологические особенности игровых групп детей-дошкольников: 20—43. Межличностные отношения в группах дошкольников: 43—94. Регуляция межличностных отношений дошкольников: 94—108. Лидерство в группах дошкольников 158—169.)

Кон И. С. Психология ранней юности.— М., 1989.

(Взаимоотношения юношей со сверстниками: 106—127. Межличностные взаимоотношения в юношеском возрасте: 128—166, 213—237. Дружба в юности: 167—185.)

Лисина М. И., Капчеля Г. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе.— Кишинев, 1987.

(Генезис общения у дошкольников: 5—43.)

Мир детства: подросток.— М., 1989.

(Подросток и взрослые: 56—76. Подросток и его друзья: 76—96.)

Развитие общения у дошкольников.— М., 1974.

(Общение со взрослыми ребенка первого полугодия жизни: 18—112. Особенности общения у детей раннего возраста: 113—154. Общение со взрослыми у дошкольников: 153—254. Развитие общения у детей: 256—282.)

Устименко С. Ф. Межличностные отношения трудных подростков // Вопросы психологии.— 1984.—№ I.—С. 27—33.

Щербакова Е. И. Формирование взаимоотношений детей 3—5 лет в игре.— М., 1984.

(Психолого-педагогические предпосылки развития взаимоотношений: 5—13. Проблема детских взаимоотношений в психолого-педагогической литературе: 22—29. Взаимоотношения детей младшего и среднего дошкольного возраста: 29—49.)

Этика и психология семейной жизни.— Минск, 1989.

(Особенности межличностных отношений юношества: 41—109.)

III

Возрастная и педагогическая психология/Под ред. М. В. Гамезо и др.— М., 1984.

(Межличностные отношения в младшем школьном возрасте: 151—155.)

Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах.— М., 1981.

(Психология личных отношений детей: 50—74.)

Коломинский Я. П. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности).— Минск, 1976.

(Взаимоотношения в группе сверстников: 5—18, 50—80. Взаимоотношения дошкольников: 203—211. Взаимоотношения в начальных классах: 211—215. Взаимоотношения подростков: 215—222. Взаимоотношения старшеклассников: 222—228.)

Психология и педагогика игры. – М., 1966

Сизанов А.Н. Подготовка подростков к семейной жизни. - Минск, 1989.

Линден Ю. Обезьяны, человек и язык. - М., 1981.

Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми.- М., 1985.

Снегирева Т.В., Платон К.Н. Особенности межличностного восприятия в подростковом и раннем юношеском возрасте. - Кишинев, 1988.

Часть II.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Глава 15. ПРЕДМЕТ, ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Краткое содержание

Предмет психологии воспитания и обучения. Психология педагогической деятельности. Отличие обучения от воспитания. Воспитание и обучение детей как предмет исследования многих наук. Психологические аспекты воспитания. Психологические стороны обучения. Целевые,

содержательные, методические и технологические аспекты воспитания и обучения. Практическое сочетание обучения и воспитания. Приоритет воспитания перед обучением в развитии ребенка как личности. Особенности воспитательных и учебных воздействий на детей в разные периоды жизни. Психологическая служба: психодиагностика, консультирование и коррекция — в системе образования. Психология учителя. Психология педагогической оценки. Психология управленческого труда в образовании.

Основные проблемы педагогической психологии. Проблемы сензитивного периода в развитии, оптимального начала и целесообразного конца интенсивных учебных и воспитательных воздействий специфического рода. Проблема связи педагогического воздействия и психического развития ребенка. Проблема соотношения обучения и воспитания. Проблема системного характера развития и комплексности педагогических воздействий. Проблема связи созревания и обучения, задатков и способностей. Проблема генотипической и средовой обусловленности психологических характеристик и поведения ребенка. Проблема скрытого периода развития и открытого проявления его результатов. Проблема детской одаренности. Проблема педагогической запущенности ребенка. Проблема готовности детей к обучению в школе. Проблема индивидуализации обучения. Проблема социальной адаптации и реабилитации детей. Проблема оптимальной психологической подготовки учителя и воспитателя.

Методы педагогической психологии. Общие и специальные методы педагогической психологии. Методы исследования, консультирования и психолого-педагогической коррекции. Организационные, процедурные и оценочные методы. Приемы сбора и обработки данных, применяемые в педагогической психологии. Эксперимент в педагогической психологии, схемы его организации и предъявляемые к нему требования. Применение тестов и других психодиагностических методик в педагогической психологии.

ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

Воспитание и обучение входят в содержание педагогической деятельности. *Воспитание* представляет собой процесс организованного и целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка, а *обучение* — процесс, основная цель которого состоит в развитии его способностей. Воспитание и обучение представляют собой разные, но взаимосвязанные стороны единой педагогической деятельности, и обе они в действительности практически всегда реализуются совместно, так что отделить обучение от воспитания, как процессы и результаты, не представляется возможным. Воспитывая ребенка, мы всегда его чему-то обучаем, а занимаясь обучением, одновременно и воспитываем.

Тем не менее оба процесса в аналитических целях в педагогической психологии обычно рассматриваются отдельно, так как они по своим целям, содержанию, методам, ведущим видам реализующей их активности различны. *Воспитание осуществляется в основном через межличностное общение людей*

и преследует цель развития мировоззрения, морали, мотивации и характера личности, формирования черт личности и человеческих поступков, в то время как обучение, реализуясь через различные виды предметной теоретической и практической деятельности, ориентировано в конечном счете на интеллектуальное и когнитивное развитие ребенка. Различны, как правило, методы обучения и воспитания. Обучение имеет дело с познавательными процессами ребенка, а воспитание — с чувствами и межличностными отношениями. *Методы обучения* включают в себя приемы передачи знаний от одного человека к другому, а также формирование у обучаемого умений и навыков, в то время как *методы воспитания* касаются передачи социальных ценностей и социальных установок, а также чувств, норм и правил поведения. Методы обучения основаны на восприятии и понимании человеком предметного мира, материальной культуры, а методы воспитания — на восприятии и понимании человека человеком, человеческой морали и духовной культуры.

Воспитание и обучение человека в той или иной степени являются предметом исследования в разных науках: философии, социологии, истории, педагогике, психологии. В философской литературе вопросы воспитания рассматриваются под углом зрения становления в человеке собственно человеческих черт, здесь выясняется место системы воспитания и обучения в обществе. Социологические аспекты образования охватывают структуру и содержание деятельности различных социальных групп и институтов, которые выполняют воспитательные и обучающие функции и являются частью системы образования. Историческая проблематика образования охватывает становление и преобразование учебно-воспитательных институтов, Целей, содержания и методов обучения и воспитания в различные исторические эпохи. Но более всего, конечно, с проблематикой обучения и воспитания связаны педагогика и психология. Педагогика традиционно рассматривает цели и задачи обучения и воспитания Детей, его средства и методы, способы их реализации на практике. Предметом педагогических исследований является также общее актуальное содержание образования.

Что же касается личности ученика, индивидуальных психологических особенностей учителя, взаимоотношений между учителем, воспитателем и ребенком, то в педагогике они редко становятся предметом специального внимательного и детального изучения. Личность учащегося, межличностные аспекты образования скорее входят в сферу интересов педагогических психологов, имеющих дело с психологическими аспектами обучения и воспитания детей. В психологических аспектах образования заключены восприятие и принятие детьми разного возраста учебно-воспитательных воздействий соответствие этих воздействий законам развития интеллекта и личности ребенка, установление оптимальных взаимоотношений между воспитателями и воспитанниками, учителями и учащимися.

Особое внимание при изучении процессов обучения и воспитания психологи обращают на содержание учебных предметов и цели воспитательных воздействий с точки зрения эффективности и возможностей их

достижения. Психологов интересует развивающий эффект любого обучения и воспитания. Опираясь на данные своей науки психолог устанавливает, что, как и в какой последовательности необходимо передавать детям, чтобы максимизировать развивающий учебно-воспитательный результат. Эту задачу решают, в частности, психологические теории и концепции научения, с которыми мы сможем подробно ознакомиться в следующих разделах учебника.

Важным психолого-педагогическим аспектом обучения и воспитания является правильная оценка его результатов, определение того, что и насколько действительно изменилось у ребенка под влиянием применяемых методов, содержания и средств обучения и воспитания. Это связано с той областью психолого-педагогических исследований, которая касается *психодиагностики*.

В жизни воспитание должно иметь приоритет или по крайней мере идти в ногу с обучением, так как в ходе воспитания у ребенка складываются те черты личности, мотивы, интересы, потребности, без которых успешное обучение невозможно. Это, например, ответственность, аккуратность, работоспособность. Многие из проблем, с которыми сталкивается школа в обучении детей, связаны с недостаточной личностной развитостью детей, т. е. их неполной воспитанностью. Те дети, которые плохо учатся, часто являются личностно-психологически не подготовленными к сознательному обучению, но не страдают отсутствием необходимых интеллектуально-познавательных задатков или способностей. Одной из важнейших задач педагогической психологии становится задача определения тех качеств личности ребенка, от наличия которых непосредственно зависят успехи в обучении, и разработка средств и методов их воспитания через опережающее личностное развитие.

Анализ возрастных личностных и когнитивных особенностей детей, представленный в предыдущем разделе, показывает, что в каждом возрасте обучение и воспитание детей имеет свои особенности и по необходимости должно строиться по-разному с учетом этих особенностей. То, что подходит для подростков и старших школьников, вероятно, не вполне годится для дошкольников и детей младшего школьного возраста. То, что может дать неплохой эффект в дошкольном и в младшем школьном возрасте, по-видимому, не будет иметь того же результата в средних и старших классах школы. Поэтому следующая задача педагогической психологии состоит в том, чтобы выработать научно обоснованные рекомендации по учету возрастных особенностей детей при определении целей, содержания и методов обучения и воспитания с расчетом на то, чтобы обеспечить максимально быстрое продвижение детей разного возраста в психологическом развитии.

Большую помощь школе в решении всех перечисленных выше психолого-педагогических задач может оказать *психологическая служба* в системе образования, начало созданию которой в нашей стране было положено во второй половине 90-х годов текущего столетия. Психологическая служба — это особая структура, состоящая в основном из профессиональных психологов-практиков и охватывающая всю систему образования от детских садов до высших учебных заведений и всех ее участников: детей и родителей, учителей и воспитателей, руководящих работников системы образования. Психологи,

работающие в психологической службе, осуществляют психодиагностику, проводят психологическое консультирование и решают *психокоррекционные* задачи. Психологическое консультирование включает дачу в устной или письменной форме советов и рекомендаций психолого-педагогического плана всем участникам образовательного процесса по вопросам обучения и воспитания. Психокоррекция предполагает прямое воздействие практического психолога на детей, учителей, родителей с целью изменения их поведения и психологии таким образом, чтобы лучше развивать детей, эффективно реализовывать учебно-воспитательные цели. Задачи и структура психологической службы, средства и методы психодиагностики, психологического консультирования и психокоррекции также входят в предмет педагогической психологии, если они применяются в сфере образования.

Особую область исследований в педагогической психологии составляет психология учителя. Здесь речь идет о том, какими общими и специфическими профессиональными качествами должны обладать педагоги для того, чтобы хорошо обучать детей и чтобы на их личном примере могли развиваться как личности дети. Специальную тему внутри этой проблематики составляют содержание и методы психологической подготовки педагогов в высших учебных заведениях, а также родителей и руководителей образования в системе психолого-педагогического всеобуча. Частный, но важный вопрос — профессиональный отбор кандидатов на должность учителя или воспитателя, определение тех индивидуальных качеств личности, которые должны способствовать успешности педагогической деятельности или, напротив, препятствовать ей, служить противопоказанием, к занятиям педагогической работой. Здесь речь идет о построении *профессиограммы* учителя и воспитателя, что также входит в сферу интересов педагогических психологов.

Еще одна задача этой области знаний состоит в том, чтобы разрабатывать научные основы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров по наиболее перспективным направлениям науки и практики. Педагогическое учебное заведение обычно дает знания, умения и навыки, соответствующие современному уровню развития общества. В настоящее время в связи с чрезвычайно быстрыми темпами научно-технического прогресса они устаревают примерно через каждые пять лет и требуют обновления. Это касается и психолого-педагогических знаний.

Учитель должен уметь правильно оценивать достижения детей реагировать на их успехи и неудачи таким образом, чтобы стимулировать ребенка к психологическому развитию, к достижению дальнейших успехов и избеганию возможных неудач. Соответствующие знания, умения и навыки объединяются понятием «педагогическая оценка», разработка психологических основ которой также включается в сферу педагогической психологии. Здесь, в частности, рассматриваются такие вопросы, как разница между отметкой и оценкой, а также возрастные и ситуативно-специфические способы педагогического оценивания детей.

В современном обществе система образования представляет собой довольно сложную, многоступенчатую, иерархически построенную структуру.

На уровне государства, например, можно выделить по меньшей мере шесть ступеней управления образованием: общегосударственный уровень — министерство; региональный — краевой или областной, городской, районный; учрежденческий — школа, вуз и т. п. и групповой — первичный педагогический коллектив, класс и т. д. На всех этих уровнях работники образования, кроме своих прямых задач по обучению и воспитанию, решают и управленческие задачи по руководству педагогическими коллективами. Поэтому профессиональная подготовка педагога, который когда-то может стать руководителем педагогического коллектива, предполагает получение им знаний в области психологических основ управления людьми, в частности руководства ученическим и педагогическим коллективами.

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В психологии обучения и воспитания детей имеется ряд проблем, теоретическое и практическое значение которых оправдывает выделение и существование этой области знаний. Рассмотрим и обсудим эти проблемы.

Одной из важнейших в развитии детей является проблема *нахождения и максимально возможного использования для развития каждого сензитивного периода в жизни ребенка*. Проблематичность этого вопроса состоит в том, что нам, во-первых, не известны все сензитивные периоды развития интеллекта и личности ребенка, их начало, длительность и конец. Во-вторых, в жизни каждого ребенка они, по-видимому, индивидуально своеобразны, наступают в разное время и протекают по-разному. Трудности, связанные с практическим педагогическим решением этой проблемы, состоят также в том, чтобы точно определить признаки начала сензитивного периода, а также комплексы психологических качеств ребенка, которые могут формироваться и развиваться в пределах того или иного сензитивного периода. Можно предположить, что для большинства психологических свойств и поведенческих особенностей ребенка в течение его жизни наступает не один, а несколько сензитивных периодов. Индивидуально изучая детей, необходимо, кроме того, научиться прогнозировать наступление различных сензитивных периодов развития. В педагогической психологии наших дней по большинству из названных вопросов нет однозначного и вполне удовлетворительного ответа.

Другая проблема, которая давно привлекает внимание педагогических психологов и которую на протяжении нескольких ближайших десятков прошлых лет с различной степенью успешности обсуждают специалисты из разных стран, касается *связи, существующей между сознательно организуемым педагогическим воздействием на ребенка и его психологическим развитием*. Ведет ли обучение и воспитание развитие за собой, или ребенок приобретает в результате него только определенный комплекс знаний, умений и навыков, которые не определяют собой ни его интеллектуальное, ни моральное развитие? Всякое ли обучение способствует развитию или только проблемное и так называемое развивающее? Как связаны между собой биологическое созревание организма, обучение и развитие ребенка? Влияет ли

обучение на созревание, и если да, то до каких пределов, затрагивает ли это влияние принципиальное решение вопроса о соотношении обучения и развития? Вот лишь некоторые вопросы, входящие в состав обсуждаемой проблемы. В следующей главе мы рассмотрим более детально предложенные решения этих проблем, достоинства и недостатки каждого из них.

Третья из проблем касается *общего и возрастного сочетания обучения и воспитания*. Каждый возраст ребенка открывает свои возможности для его интеллектуального и личностного роста. Одинаковы ли они для всех детей и как оптимальным образом использовать эти возможности? Чему отдать приоритет в каждый конкретный период жизни ребенка — обучению или воспитанию— и как определить, в чем в данный момент его жизни ребенок более всего нуждается: в когнитивно-интеллектуальном или личностном развитии? Наконец, каким образом в едином педагогическом процессе объединить воспитательные и обучающие воздействия для того, чтобы они взаимодополняли друг друга и совместно стимулировали развитие? Это еще один логически объединенный единой проблемой комплекс вопросов, не имеющих пока окончательного решения.

Даже если представить себе, что первые три из названных проблем уже решены более или менее удовлетворительно, то остаются многие другие. В качестве, например, четвертой проблемы можно назвать проблему *системного характера развития ребенка и комплексности педагогических воздействий*. Она имеет прежде всего теоретический интерес, но от нахождения правильного решения данной проблемы прямо зависит и практика. Суть данной проблемы заключается в том, чтобы представить развитие ребенка как прогрессивное преобразование множества его когнитивных и личностных свойств, каждое из которых можно развивать отдельно, но развитие каждого сказывается на становлении множества других свойств и в свою очередь зависит от них. По каким законам развивается система психологических качеств ребенка и в чем состоят ключевые воздействия на нее — такие, от которых зависит переход системы в целом в новое качество, на более высокий уровень системного развития? Поиск решения данной проблемы предполагает не только хорошее знание психологии, но и обращение к общей теории систем.

Также в определенной логической связи с третьей из обозначенных выше проблем находится пятая проблема. Она вместе с тем представляет собой отдельный, достаточно сложный вопрос, требующий специального обсуждения, о *связи созревания и обучения, задатков и способностей, генотипической и средовой обусловленности развития психологических характеристик и поведения ребенка*. Можно ли начинать и вести обучение до того, как у ребенка в результате созревания организма оформились определенные нейрофизиологические структуры, до того, как появились определенные органические задатки, или до того, как возникли и получили достаточное развитие те способности, знания, умения и навыки, без которых невозможно поднять развитие ребенка на более высокий уровень? Способно ли само обучение влиять на органическое развитие ребенка, и если да, то до каких пределов? Как в действительности связаны между собой способности и

задатки? Воздействует ли развитие способностей на приобретение задатков и в состоянии ли задатки сами по себе, в условиях оказываемых на них стихийных социальных влияний или неорганизованного обучения превращаться в способности? В более обобщенной форме обсуждаемая проблема может быть представлена в виде вопроса о том, как генотип и среда отдельно и совместно воздействуют на психологическое и поведенческое развитие ребенка.

Развитие психологических свойств и особенностей человека нельзя представлять таким образом, что в течение определенного времени они отсутствуют, а затем внезапно возникают как бы из ничего. Скорее процесс развития представляет собой последовательность непрерывно сменяющихся друг друга состояний, и в нем всякое новое свойство или переход его на более высокий уровень развития предваряется существованием того же самого свойства в зародыше и постепенным эволюционным или быстрым революционным его изменением. Это значит, что задолго до того, как некоторое свойство открыто проявит себя вовне, в форме высокоразвитого качества, должен существовать довольно длительный период его скрытого преобразования. Применительно к большинству психологических свойств и особенностей ребенка мы почти ничего не знаем об этих периодах. Каковы они? С чего начинаются и сколько времени длятся? Каково соотношение скрытых и открытых периодов в развитии по отношению к различным психологическим свойствам и особенностям ребенка? Это еще одна из довольно сложных научных проблем педагогической психологии. С ней, в частности, связана также представляемая в качестве относительно самостоятельной проблема *психологической готовности детей к сознательному воспитанию и обучению*. Решая ее, необходимо не только точно определить, что фактически означает психологическая готовность к обучению и воспитанию, но также выяснить, в каком смысле слова следует эту готовность понимать: то ли в смысле наличия у ребенка задатков или уже развитых способностей к воспитанию и обучению, то ли в смысле наличного уровня развития и зоны ближайшего развития ребенка, то ли в смысле достижения определенной ступени интеллектуальной и личностной зрелости. Немалую трудность представляет поиск валидных и достаточно надежных методов психодиагностики готовности к обучению и воспитанию, на основе которых можно было бы оценивать возможности и прогнозировать успехи ребенка в психологическом развитии.

В тесной связи с только что обозначенной стоит проблема *педагогической запущенности ребенка*, под которой следует иметь в виду его неспособность к усвоению педагогических воздействий и ускоренному развитию, вызванную преходящими, устранимыми причинами, в частности тем, что на более ранних этапах своего развития ребенка плохо обучали и воспитывали. Как отличить безнадежно отставшего в развитии ребенка от педагогически запущенного, чтобы, создав последнему социально-психологически благоприятные условия, ликвидировать его отставание в развитии, предотвратив тем самым попадание данного ребенка в разряд безнадежно отсталых? Это не только педагогическая, но и острейшая морально-нравственная проблема наших дней, и здесь

необходимы самые жесткие критерии отбора детей во вспомогательные и специальные школы для умственно отсталых или нравственно испорченных — такие, которые не позволяли бы попадать туда педагогически запущенным, но исправимым детям.

Еще одна психолого-педагогическая проблема — это проблема *обеспечения индивидуализации обучения*. Под ней понимается необходимость научно обоснованного разделения детей по группам на основе имеющихся у них задатков и способностей и применения к каждому ребенку таких программ и методов обучения или воспитания, которые лучше всего подходят к его индивидуальным особенностям.

В последние годы в педагогической психологии стали широко пользоваться новыми терминами, заимствованными из области социальных наук. Среди них — понятия *социальной адаптации* и *реабилитации*. Речь в них идет о приспособлении детей, которые в силу каких-либо причин оказались социально изолированными и не готовыми к нормальной жизни среди людей, к общению и взаимодействию с ними на личностном и деловом уровнях. Среди них, например, находятся дети, которые много болели, длительное время жили в специальных учреждениях (детские дома), обучались в специальных, закрытых учебных заведениях. Под социальной реабилитацией имеется в виду восстановление нарушенных социальных связей и психики таких детей, чтобы они могли успешно учиться и развиваться как все нормальные дети в общении и взаимодействии с окружающими людьми.

Решение перечисленных психолого-педагогических проблем требует от учителя или воспитателя высокой профессиональной квалификации, немалую часть которой составляют психологические знания, умения и навыки. Этого всего явно недостает большинству педагогов, ныне занятых обучением и воспитанием детей, так как в программы вузовской подготовки учителей психология пока что не вошла во всем объеме тех сведений, которыми она располагает и которые могут оказаться полезными педагогу в его практической работе. В этой связи возникает дополнительная психолого-педагогическая проблема, связанная с повышением квалификации и переподготовкой учителей и воспитателей в области психологии. Определение содержания, объема, средств и методов такой подготовки также составляет одну из задач педагогической психологии.

МЕТОДЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

В педагогической психологии используются все те методы, которые есть в общей, возрастной и многих других отраслях психологии: наблюдение, устный и письменный опросы, эксперимент и др., но только здесь они применяются с учетом возраста детей и тех психолого-педагогических проблем, в контексте которых возникает необходимость обращения к ним. Вносимые в эти методы изменения, когда они используются в педагогической психологии, касаются возможности оценки с их помощью наличного уровня воспитанности и обученности ребенка или тех изменений, которые происходят

в его психологии и поведении под влиянием обучения и воспитания. Педагогическое наблюдение, к примеру, может быть направлено на то, чтобы определить умение ребенка правильно вести себя в различных социальных ситуациях, а также его способность применять на практике имеющиеся знания и навыки при решении разнообразных жизненных задач. При изучении детей более старшего возраста — подростков и юношей — этой же цели могут служить письменный опрос, тестирование, а при исследовании дошкольников и младших школьников — устное интервью.

Кроме общих методов, в педагогической психологии есть и *специальные методы*. К ним относится, например, психолого-педагогический эксперимент и специальное психолого-педагогическое тестирование, предназначенное для определения степени обученности и воспитанности ребенка. Психолого-педагогический эксперимент представляет собой такое исследование, которое задумано и проведено со специальной развивающей целью для установления эффекта тех или иных педагогических воздействий на ребенка. В таком исследовании обычно применяется и психолого-педагогическое тестирование для точной оценки результатов педагогических воздействий.

Все методы, используемые в педагогической психологии, делятся на организационные, процедурные и оценочные, а также на методы сбора и обработки данных. *Организационные* методы касаются целей, содержания, структуры и организации проводимых исследований, их состава и подготовки. *Процедурные* методы касаются форм реализации проводимого исследования в целом и его отдельных частей. *Оценочные* включают в себя способы психолого-педагогического оценивания результатов исследования, в частности определения психологических и поведенческих характеристик детей, принимавших участие в данном исследовании. Под методами *сбора и обработки данных* понимаются такие, с помощью которых в исследовании собирается необходимая информация об испытуемых. Наконец, методами обработки данных называются те, которые служат цели преобразования полученных первичных качественных и количественных результатов исследования в такие, из которых непосредственно следуют теоретические и практические психолого-педагогические выводы и рекомендации.

Кроме перечисленных методов, которые относятся к числу исследовательских, есть еще две группы методов, с помощью которых решаются задачи, связанные с оказанием прямого практического психолого-педагогического воздействия на ребенка. Это — психологическое консультирование и коррекция. *Консультирование* включает в себя оказание устной помощи ребенку в виде советов и рекомендаций на основе его предварительного обследования и знакомства с теми проблемами, с которыми он столкнулся в процессе своего развития. Консультирование проводится в форме беседы с самим ребенком, с его родителями или людьми, принимающими участие в его обучении и воспитании. Для ребенка и взрослых рекомендации консультанта не являются обязательными, могут быть учтены или не реализованы, причем ответственность за их выполнение берет на себя то лицо, которому они даны (в случае отказа от их выполнения). *Коррекция* в

отличие от консультирования предполагает непосредственное педагогическое воздействие психолога на заинтересованное лицо. Здесь психолог одновременно выступает как учитель или воспитатель для ребенка, отвечающий за результаты применяемых им средств психолого-педагогического воздействия, коррекционных приемов и методов (например, различных средств психотерапевтического воздействия, видов тренинга и т. п.). Часть из этих средств, скажем, *аутотренинг*, может применяться самим испытываемым в этом потребность лицом, другие допустимы при обязательном участии или под наблюдением профессионального психолога (методы психотерапевтического воздействия и *социально-психологического тренинга*).

Особая роль в педагогической психологии отводится *эксперименту*, поскольку в нем проверяются гипотезы научного характера, позволяющие получать достоверные психолого-педагогические знания, а также отрабатываются приемы и методы, с помощью которых на ребенка оказываются различные психолого-педагогические воздействия. От правильной организации и проведения психолого-педагогического эксперимента зависят судьба и эффективность тех рекомендаций, которые кладутся в основу системы обучения и воспитания детей. Для того чтобы психолого-педагогический эксперимент давал достоверные знания, необходимо, чтобы он отвечал ряду требований. Во-первых, должна быть заранее продумана логика организации эксперимента, рассчитанная на то, чтобы не совершить ошибки в выводах. Рассмотрим в этой связи некоторые типичные схемы организации и проведения психолого-педагогических экспериментов.

Схема 1: с двумя исследуемыми группами испытуемых, экспериментальной и контрольной. Экспериментальной в этом случае называют группу испытуемых, детей или взрослых, над которой осуществляется психолого-педагогический эксперимент и к которой непосредственно применяются те воздействия, эффективность которых проверяется в данном эксперименте. Если, например, в исследовании изучается какая-либо новая учебная программа, новые методы или средства обучения и воспитания, то та группа детей, которая выступает в качестве участников экспериментального обучения и воспитания, будет называться экспериментальной группой. Контрольной же группой будет называться та, к участникам которой данная программа, методы или средства непосредственно не применяются, но результаты развития которой сопоставляются с данными выбранной экспериментальной группы и используются как сравнительные для оценки эффекта от применения новых программ, методов и средств обучения. В этом случае до начала психолого-педагогического эксперимента и после его завершения производится параллельная оценка — тестирование как экспериментальной, так и контрольной группы по одним и тем же показателям, с помощью одинаковых методов оценивания. Затем с помощью соответствующих математико-статических методов между собой сравниваются те изменения, которые за время проведения эксперимента произошли в экспериментальной и контрольной группах, и если они окажутся статистически

достоверными, то делается вывод о том, что экспериментальное обучение (или воспитание) прошло успешно.

При практической организации и проведении эксперимента по описанной схеме важно добиться того, чтобы экспериментальная и контрольная группы были с самого начала примерно одинаковыми по составу, уровню развития и ряду других имеющих отношение к делу признаков, от которых могут зависеть результаты проводимого эксперимента. Кроме того, во время проведения эксперимента обе участвующие в нем группы—экспериментальная и контрольная — должны находиться в примерно одинаковых условиях. Желательно также по возможности исключить действие на экспериментальную и контрольную группы во время проведения эксперимента каких-либо важных для его результата неконтролируемых факторов, способных существенно повлиять на его итоги. Если, к примеру, в проводимом психолого-педагогическом эксперименте изучается эффективность применения каких-либо методов обучения, то во время исследования в контрольной и экспериментальной группах не должны применяться другие, конкурирующие методы обучения, тем более — различные, поскольку конечный учебный результат может зависеть от совокупности и сочетания всех используемых методов обучения, а не только сугубо экспериментальных, проверяемых в данном случае.

Схема 2: с одной группой испытуемых, которая одновременно выступает как экспериментальная, так и контрольная. Эта схема на практике обычно применяется тогда, когда для каждой экспериментальной группы (в одном исследовании их может быть несколько) невозможно подобрать полностью равноценную ей контрольную группу, т. е. тогда, когда у исследователя нет достаточной уверенности в том, что экспериментальная и контрольная группы были одинаковыми и во время проведения исследования находились в одних и тех же условиях. К этому же способу организации и проведения эксперимента обычно обращаются тогда, когда практически невозможно учесть и принять во внимание все без исключения существенные факторы, от которых может зависеть результат исследования, ; полученный в экспериментальной и контрольной группах.

Построение психолого-педагогического эксперимента в соответствии с данной схемой предполагает предварительное выявление и оценку тех факторов, которые в группе испытуемых могут измениться во время проведения эксперимента и повлиять на его результат. Обязательными требованиями, предъявляемыми к эксперименту, организуемому и проводимому по данной схеме, являются следующие: тщательный контроль, предварительный теоретический анализ изучаемого явления с выявлением его причин; контроль в ходе эксперимента всех факторов, способных повлиять на его результаты и исказить их; валидность и достаточная надежность применяемых психодиагностических методов. При несоблюдении последнего из перечисленных условий проведенный психолого-педагогический эксперимент может не дать нужных результатов не потому, что он

неэффективен, а по причине использования в нем плохих диагностических методов.

Схема 3: с частичным использованием контрольной группы. Она соединяет в себе некоторые особенности психолого-педагогических экспериментов, проводимых по схемам 1 и 2. В данном случае предварительные психодиагностические замеры проводятся только на одной экспериментальной группе, а заключительные — как на экспериментальной, так и на контрольной группе. Если окажется, что во время проведения эксперимента в экспериментальной группе произошли существенные изменения, причем одновременно обнаружилось важные различия между экспериментальной и контрольной группами по завершению эксперимента, то на этом основании делается вывод о том, что эксперимент прошел успешно. К примеру, психолого-педагогический эксперимент можно провести только на одном из классов школы, взятом из одной параллели, а затем сравнивать его результаты с тем, что за время проведения эксперимента произошло в других классах (которые, по предположению, в это время находились в тех же самых условиях), и если между сравниваемыми экспериментальным и другими классами по завершению эксперимента обнаружатся существенные различия, то можно считать, что он прошел удачно.

Во-вторых, особые требования в психолого-педагогических исследованиях предъявляются к тестам и к другим психодиагностическим методикам. Они должны быть достаточно проверенными методами исследования и адаптированными к возрасту детей. Нельзя например, проверять эффективность воспитательного воздействия оказываемого на ребенка дошкольного возраста, используя методы психодиагностики, приспособленные для взрослых, особенно основанные на вербальном самоанализе и самоотчете.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Предмет и проблемы психологии воспитания и обучения

1. Отличие обучения от воспитания.
2. Психологические аспекты обучения и воспитания.
3. Психология педагога как предмет исследования.

Тема 2. Основные проблемы педагогической психологии

1. Проблема взаимосвязи обучения и воспитания.
2. Проблема соотношения развития и обучения,
3. Проблема психологической готовности ребенка к обучению и воспитанию.
4. Проблема работы с одаренными и педагогически запущенными детьми.
5. Проблема психолого-педагогической подготовки учителя.

Тема 3. Методы педагогической психологии

1. Общие и специальные методы исследования в педагогической психологии.
2. Типология психолого-педагогических методов.
3. Психолого-педагогический эксперимент, схемы его организации и проведения.

Темы для рефератов

1. Основные проблемы современной педагогической психологии.
2. Требования, предъявляемые к психолого-педагогическому эксперименту.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Исторический характер проблематики и методов педагогической психологии.
2. История психолого-педагогических учений и исследований.

Литература

I

Возрастная и педагогическая психология/Под ред. М. В. Гамезо и др.— М., 1984.

(Предмет и задачи возрастной и педагогической психологии: 10—13. История возрастной и педагогической психологии: 27—46.)

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского.— М., 1979.

(Предмет возрастной и педагогической психологии: 5—19. Методы возрастной и педагогической психологии: 19—20.)

Р а з д е л 4.

ПСИХОЛОГИЯ НАУЧЕНИЯ

Глава 16.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ВВЕДЕНИЕ В НАУЧЕНИЕ

Краткое содержание

Виды, условия и механизмы научения. Факторы, определяющие успешность научения. Понятия учебной деятельности, обучения, учения, научения и созревания. Виды научения у человека: импринтинг, оперантное научение, условнорефлекторное научение, викарное научение, вербальное научение. Механизмы научения: формирование ассоциаций, повторение, различение, обобщение, инсайт и творчество, факторы, от которых зависит успешность научения: познавательные процессы, свойства личности, умение общаться и взаимодействовать с другими участниками учебного процесса, оптимальный уровень трудности и доступность учебного материала, наличие продуманной системы стимулирования успехов и предупреждения неудач в учении.

Теория учебной деятельности. Структура учебной деятельности, основные требования, предъявляемые к ней. Мотивированность, развитость, гибкость и разнообразие средств осуществления учебной деятельности. Формирование учебной деятельности как взаимодействия преподавателя и учащихся. Виды учебной работы: фронтальная, индивидуальная, непосредственная, опосредствованная, сообщение, обобщение. Особенности организации и проведения занятий по типу опроса, семинара и дискуссии. Групповые формы организации учебной деятельности. Индивидуальные различия в учебной деятельности. Основные параметры, по которым оценивается развитие учебной деятельности.

Соотношение научения и развития. Три точки зрения на связь, существующую между научением и развитием. Развитие как научение. Развитие как созревание. Развитие как результат взаимодействия созревания и научения. Влияние уровня биологической зрелости организма на научение. Зависимость развития от применяемых методов обучения. Влияние методов обучения на процесс развития и функционирования анатомо-физиологических структур мозга ребенка.

Современные концепции, научения. Теория П. Я. Гальперина о планомерном формировании знаний, умений и умственных действий. Понятие об ориентировочной основе действия (ООД). Критерии оценки и виды ООД. Три основных типа ООД и соответствующие им типы учения. Этапы формирования знаний, умений и умственных действий: мотивирование, ознакомление с ООД, выполнение формируемого действия в материализованной форме, в плане громкой речи, в плане речи про себя, в уме. Критика П. Я. Гальпериним теории развития детского мышления, предложенной Ж. Пиаже. Теории В. В. Давыдова о формировании у детей системы научных понятий. Мышление как способность ребенка к конкретизации и обобщениям. Переход в научении от частного к общему и от общего к частному. Необходимость приоритетного формирования у школьников младших классов общих понятий, основные этапы этого пути: выделение системы формируемых теоретических Понятий, составляющих основу науки; формирование у учащихся специальных предметных действий, направленных на выделение существенного в учебном материале; изучение предмета на базе знания основных теоретических понятий. Концепции проблемного обучения. Понятие проблемного обучения. Принцип высокого уровня трудности. Представление о проблемной ситуации и задаче. Характеристика учебной ситуации как проблемной.

ВИДЫ, УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ НАУЧЕНИЯ. ФАКТОРЫ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ЕГО УСПЕШНОСТЬ

Имеется несколько понятий, относящихся к приобретению человеком жизненного опыта в виде знаний, умений и навыков. Это — учебная деятельность, обучение, учение и научение. *Учебная деятельность* представляет собой процесс, в результате которого человек приобретает новые

или изменяет существующие у него знания, умения и навыки, совершенствует и развивает свои способности. Такая деятельность позволяет ему приспособиваться к окружающему миру, ориентироваться в нем, успешнее и полнее удовлетворять свои основные потребности, в том числе потребности интеллектуального роста и персонального развития. Второе из названных понятий — *обучение* — предполагает совместную учебную деятельность учащегося и учителя, характеризует процесс передачи знаний, умений и навыков, а если говорить шире — жизненного опыта от учителя к учащемуся. Когда говорят об обучении, то акцентируют внимание на том, что делает учитель, на его специфических функциях в процессе научения. Третье понятие — *учение* — также относится к учебной деятельности, но при его использовании в науке обращается внимание в основном на то, что в составе учебной деятельности приходится на долю ученика. Речь идет о предпринимаемых учеником учебных действиях, направленных на развитие способностей, на приобретение необходимых знаний, умений и навыков.

Все три рассмотренных понятия относятся к *содержанию учебного процесса*. Когда же хотят подчеркнуть результат учения, то пользуются понятием *научение*. Оно характеризует факт приобретения человеком новых психологических качеств и свойств в учебной деятельности. Этимологически это понятие происходит от слова «научиться» и включает все то, чему действительно может научиться индивид в результате обучения и учения. Заметим, что обучение и учение, учебная деятельность в целом могут не иметь видимого результата, выступающего в форме научения. Это еще одно основание для разведения обсуждаемых понятий и их параллельного использования.

Характеризуя с разных сторон учебную деятельность как процесс учебно-познавательного взаимодействия учителя и учащихся, мы будем пользоваться всеми четырьмя понятиями, предпочитая одно другому в зависимости от того, на какой конкретный аспект взаимодействия учителя и учащихся обращается преимущественное внимание. Начнем с вопроса о научении.

Сначала заметим: далеко не все, что связано с развитием, может быть названо научением. В него, например, не входят процессы и результаты, которые характеризуют биологическое созревание организма, разворачиваются и протекают по биологическим, в частности генетическим, законам. Хотя процессы созревания также связаны с приобретением организмом нового и изменением уже имеющегося опыта, хотя они также могут способствовать лучшему приспособлению организма к условиям окружающей среды, эти процессы тем не менее нельзя назвать научением. Они мало или почти не зависят от обучения и научения. Например, внешнее анатомо-физиологическое сходство ребенка и родителей, умение схватывать предметы руками, следить за ними и ряд других возникают в основном по законам созревания. Оно же, в свою очередь, может быть определено как биологически детерминированный процесс изменения организма, его функций, включая некоторые психологические и поведенческие признаки, изначально, вероятно, заложенные в генотипе.

Всякий процесс, называемый научением, не является, однако, совершенно независимым от созревания. Это признается всеми учеными, и вопрос только в том, какова мера этой зависимости и в какой степени развитие определяется созреванием. Научение практически всегда опирается на определенный уровень биологической зрелости организма и без него не может осуществиться. Вряд ли, например, можно обучить ребенка говорить до того времени, когда у него созреют необходимые для этого органические структуры:

голосовой аппарат, соответствующие отделы головного мозга, ответственные за речь, и другое. Научение, кроме того, зависит от созревания организма по характеру течения процесса: он может быть ускорен или заторможен соответственно ускорению или замедлению созревания организма. Значение созревания для научения хорошо подчеркнул П. Тейяр-де-Шарден, заметив: «Без длительного периода созревания никакое глубокое изменение в природе произойти не может»³⁸.

Между этими процессами может иметься и обратная зависимость; обучение и учение в определенной степени влияют на созревание организма, так что в действительности они взаимно обусловлены. Правда — и это следует отметить определенно — данная зависимость не является абсолютно двухсторонней, т. е. одинаковой с той и с другой стороны. Научение в гораздо большей степени зависит от созревания, чем, наоборот, созревание от научения, так как возможности внешнего влияния на генотипически обусловленные процессы и структуры в организме весьма ограничены.

У человека есть несколько видов научения. Первый и простейший из них объединяет человека со всеми другими живыми существами, обладающими развитой центральной нервной системой. Это — *научение по механизму импринтинга*, т. е. быстрого, автоматического, почти моментального по сравнению с длительным процессом обучения приспособления организма к конкретным условиям его жизни с использованием практически готовых с рождения форм поведения. К примеру, достаточно в поле зрения новорожденного утенка появиться матери-утке и начать двигаться в определенном направлении, как, встав на собственные лапки, птенец начинает автоматически всюду следовать за ней. Это происходит, как показал К. Лоренц, даже тогда, когда в поле зрения новорожденного птенца оказывается не утка-мать, а какой-либо иной движущийся предмет, например человек. Другой пример: достаточно прикоснуться каким-либо твердым предметом к внутренней поверхности ладони новорожденного, как у него автоматически сжимаются пальцы руки. Как только новорожденный касается груди матери, у него сразу же срабатывает врожденный сосательный рефлекс. Через описанный механизм импринтинга формируются многочисленные прирожденные инстинкты включая двигательные, сенсорные и другие. По традиции, сложившейся со времен И. П. Павлова, подобные формы поведения называют безусловными рефлексам, хотя для их наименования больше подходит слово

³⁸ Тейяр-де-Шарден П. Феномен человека.— М., 1987.— С. 77.

«инстинкт». Такие формы поведения обычно генотипически запрограммированы и мало поддаются изменению. Тем не менее элементарное научение хотя бы в виде подходящего «пускового» сигнала необходимо и для включения в действие инстинктов. Кроме того, показано, что многие инстинктивные формы поведения сами по себе достаточно пластичны.

Второй вид научения — *условнорефлекторное*. Начало его исследованиям было положено работами И. П. Павлова. Данный вид научения предполагает возникновение новых форм поведения как условных реакций на первоначально нейтральный стимул, который раньше специфической реакции не вызывал. Стимулы, которые способны породить условно рефлекторную реакцию организма, должны восприниматься им. Все основные элементы будущей реакции также должны уже быть в наличии в организме. Благодаря условнорефлекторному научению, они связываются друг с другом в новую систему, обеспечивающую реализацию более сложной формы поведения, чем элементарные врожденные реакции.

Условные стимулы обычно являются нейтральными с точки зрения процесса и условий удовлетворения потребностей организма, но он научается реагировать на них прижизненно в результате систематического ассоциирования этих стимулов с удовлетворением соответствующих потребностей. Впоследствии в данном процессе условные стимулы начинают выполнять сигнальную, или ориентирующую, роль.

Условные стимулы могут быть связанными, с условными реакциями по времени или в пространстве (см. понятие *ассоциация*). Например, определенная, ставшая привычной обстановка, в которой неоднократно оказывается во время кормления младенец, условнорефлекторным путем может начать вызывать у него органические процессы и движения, связанные с приемом пищи. Слово как некоторое сочетание звуков, ассоциированное с выделением в поле зрения или держанием в руке какого-либо предмета, может приобрести способность автоматически вызывать в сознании человека образ данного предмета или движения, направленные на его поиск.

Третий вид научения—*оперантное*. При данном виде научения знания, умения и навыки приобретаются по так называемому методу проб и ошибок. Он состоит в следующем. Задача или ситуация, с которой столкнулся индивид, порождает у него комплекс разнообразных реакций: инстинктивных, безусловных, условных. Организм последовательно пробует на практике для решения задачи каждую из них и автоматически оценивает достигнутый при этом результат. Та из реакций или то их случайное сочетание, которое приводит к наилучшему результату, т. е. обеспечивает оптимальное приспособление организма к возникшей ситуации, выделяется среди остальных и закрепляется в опыте. Это и есть научение по методу проб и ошибок. Все описанные виды научения встречаются как у человека, так и у животных и представляют собой основные способы приобретения жизненного опыта различными живыми существами. Но у человека есть и особые, высшие способы научения, редко или почти не встречающиеся у других живых существ. Это, во-первых, научение через прямое наблюдение за поведением

других людей, в результате которого человек сразу перенимает и усваивает наблюдаемые формы поведения³⁹. Данный тип научения называется *викарным* и представлен у человека в наиболее развитой форме. По способу функционирования и результатам он напоминает импринтинг, но только в сфере приобретения человеком социальных умений и навыков.

Во-вторых, это *вербальное научение*, т. е. приобретение человеком нового опыта через язык. Благодаря ему человек имеет возможность передавать другим людям, владеющим речью, и получать сам необходимые способности, знания, умения и навыки, описывая их словесно достаточно подробно и понятно для обучаемого. Если говорить шире, то в данном случае имеется в виду научение, осуществляемое в символической форме через многообразные знаковые системы, среди которых язык выступает в качестве одной из таких систем. К ним также можно отнести символику, используемую в математике, физике, во многих других науках, а также графическую символику, применяемую в технике и искусстве, в географии, геологии и иных областях знаний.

Викарное научение является для человека особенно значимым на ранних стадиях онтогенеза, когда, не владея еще символической функцией, ребенок приобретает богатый и разнообразный человеческий опыт, обучаясь на наглядных примерах путем наблюдения и подражания. Символическое, или вербальное, научение становится основным способом приобретения опыта, начиная с момента усвоения речи и особенно при обучении в школе. Усвоение языка, других систем символов, приобретение способности оперировать ими освобождает человека от непосредственной чувственной привязанности к объектам, делает его научение (обучение, учение, организацию учебной деятельности) возможным в абстрактной, отвлеченной форме. Здесь предпосылкой и основой для эффективного научения становятся самые совершенные высшие психические функции человека: его сознание, мышление и речь.

Отметим два частных, но важных дополнительных различия, которые имеются между научением, обучением и учением. Обучение отличается от научения, кроме того, что было сказано выше, еще и тем, что обычно является организованным процессом, планомерно и сознательно управляемым, в то время как научение может происходить стихийно. Учение как аспект учебной деятельности связанный с работой учащегося, также может выступать как организованный или неорганизованный процесс. В первом случае учение является стороной обучения, трактуемой в широком смысле этого слова, а во втором — результатом того, что называется социализацией. Научение может

³⁹ Этот вид научения частично представлен только у высших животных. Вспомним опыт с обезьянами, которые в результате наблюдения за поведением себе подобных научились макать картофелины в соленую морскую воду для «улучшения» их вкуса.

явиться побочным итогом любой деятельности, в то время как понятия учения и обучения обычно связаны со специальной учебной деятельностью.

Если в качестве основного мотива деятельности выступает познавательный интерес или психологическое развитие индивида, то говорят об учебной деятельности. Если же мотив заключается в удовлетворении каких-либо иных потребностей индивида, то нередко пользуются понятием «научение». Примером такого попутного научения может стать непровольное запоминание информации, действий, связанных с какой-либо деятельностью, которая прямо не преследует учебные цели.

Учение и обучение — почти всегда сознательные процессы, в то время как научение может происходить и на бессознательном уровне. Человек, научившийся чему-либо, может не отдавать себе отчета в том, что это — научение — на самом деле произошло. Например, люди нередко обнаруживают у себя привычки, высказывания, действия и движения, свойственные другим людям, причем часто совершенно неожиданно для самих себя, поскольку, наблюдая за другими людьми, они сознательно вовсе не ставили перед собой цель запомнить, выучить и присвоить наблюдаемые формы поведения.

Разница между научением, обучением и учением видится также в том, что готовность к этим видам присвоения информации у детей обнаруживается в разные возрастные периоды. К элементарным видам научения — импринтинг, условнорефлекторное, оперантное — ребенок оказывается практически готовым с первых дней и месяцев жизни, т. е. почти сразу после рождения. Обучаемость как способность к осознанному, целенаправленному приобретению знаний, умений и навыков появляется у него примерно к 4—5 годам, а полноценная готовность к самостоятельному учению возникает только в первых классах школы, т. е. в возрасте около 7—8 лет⁴⁰.

Процесс научения, как деятельность, реализуется за счет следующих учебно-интеллектуальных механизмов:

1. *Формирования ассоциаций.* Этот механизм лежит в основе установления временных связей между отдельными знаниями или частями опыта.

2. *Подражание.* Выступает в качестве основы для формирования главным образом умений и навыков.

3. *Различение и обобщение.* Связаны преимущественно с формированием понятий.

4. *Инсайт (догадка).* Представляет собой непосредственное смотрение человеком какой-либо новой информации, чего-то неизвестного в уже известном, знакомом по прошлому опыту. Инсайт является когнитивной базой для развития интеллекта ребенка.

5. *Творчество.* Служит основой для создания новых знаний, предметов, умений и навыков, не представленных в виде готовых для усвоения через подражание образцов.

⁴⁰ *Ительсон Л. Б. Учебная деятельность. Ее источники, структура и условия // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.—М., 1981.*

Задача совершенствования научения сводится к тому, чтобы задействовать в нем все описанные механизмы. Успех научения зависит от многих факторов, и среди них важное место занимают психологические факторы. Это уже рассмотренные нами в курсе общих основ психологии *мотивация учебной деятельности, произвольность познавательных процессов восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи, наличие у обучаемого необходимых волевых и ряда других качеств личности: настойчивости, целеустремленности, ответственности, дисциплинированности, сознательности, аккуратности и других.* К числу психологических факторов успешности учебной деятельности также можно отнести *умение взаимодействовать с людьми в совместной с ними деятельности*, прежде всего с учителями и товарищами по учебной группе, интеллектуальную развитость и сформированность учебной деятельности как учения. Все перечисленные факторы относятся не только к ученику, но также и к учителю, однако к последнему — в их специфическом преломлении, связанном с обучением других людей. Важное значение в процессе приобретения знаний имеет установка на научение, т. е. постановка учителем и принятие учащимся учебной задачи, смысл которой для учителя заключается в том, чтобы научить, а для ученика — чему-либо научиться.

Все рассмотренные факторы научения касаются личности, психологических особенностей людей, включенных в учебный процесс. Но, кроме них, есть еще средства и содержание обучения, тот учебный материал, которым пользуются учитель и учащиеся. Он также должен отвечать определенным требованиям. Важнейшее из них — доступность и достаточный уровень сложности. Доступность обеспечивает усвоение этого материала учащимся, а достаточная сложность — психологическое развитие учащегося. Оптимальным по сложности с психологической точки зрения считается такой учебный материал, который находится на достаточно высоком, но еще вполне Доступном для усвоения уровне трудности. Обучаясь на таком материале, дети не только испытывают наибольшее личное удовлетворение успехами, но и интеллектуально лучше всего развиваются.

Субъективно важным моментом, связанным с оценкой учащимся степени трудности усваиваемого материала, является интерес к нему и связь данного материала с потребностями обучаемого, с имеющимся у него опытом, умениями и навыками. Интересный, знакомый и лично значимый материал обычно воспринимается учащимся как менее трудный, чем тот, который обладает противоположными характеристиками.

Важный фактор успешности обучения и учения представляет собой продуманная система поощрений учащихся за успехи и наказаний за неудачи в учебной деятельности. Поощрения должны соответствовать реальным успехам и отражать не столько способности учащегося, сколько прилагаемые им усилия. Наказания должны играть стимулирующую роль, т. е. затрагивать и активизировать важные мотивы учебной деятельности, направленные на достижение успехов, а не на избегание неудач.

ТЕОРИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Для того чтобы быть успешной, т. е. приводить к научению при минимальных затратах усилий и средств со стороны обучающего и обучаемого, учебная деятельность должна соответствовать следующим основным требованиям:

- быть как для обучающего, так и для обучаемого разносторонне мотивированным процессом, т. е. побуждать учителя как можно лучше обучать, а учащегося как можно старательнее учиться;

- иметь развитую и гибкую структуру;

- осуществляться в разнообразных формах, позволяющих преподавателю наиболее полно реализовать свой творческий педагогический потенциал, а учащемуся использовать свои индивидуальные возможности для усвоения передаваемых ему знаний, умений и навыков;

- выполняться при помощи современных технических средств обучения, освобождающих как преподавателя, так и учащихся от необходимости осуществления множества рутинных операций.

Рассмотрим каждое из этих требований применительно к учению и обучению как двум разным, но взаимосвязанным аспектам учебной деятельности.

Применительно к обучению *мотивированность* означает личную заинтересованность преподавателя в том, чтобы учащиеся как можно лучше усваивали учебный материал. Разносторонность мотивации обучения предполагает наличие многих различных мотивов, в силу которых преподаватель участвует в учебной работе и берет на себя определенные обязательства в научении учащегося. Глубина мотивированности оценивается по вовлеченности в учебный процесс самых значимых жизненных мотивов преподавателя, составляющих основу его личности.

Участие преподавателя в обучении учащихся, стимулируемое только материальным интересом или боязнью остаться без работы по причине несоответствия должности или сокращения штатов, равносильно обращению к мотивации избегания неудачи, которая, как нам уже известно, сама по себе не в состоянии обеспечить достижение значительных успехов в педагогической деятельности. Наряду с указанными побуждениями важно включать мотивы, связанные с соображениями престижа, просоциальные мотивы — те, которые связаны с благом людей и высокими нравственными ценностями.

Если деятельность учителя служит для него только средством удовлетворения потребностей, не соотносимых с непосредственными задачами научения, психологического развития учащегося, то мотивация такой деятельности носит поверхностный характер. Более глубокой она становится в том случае, когда в процессе обучения учащегося преподаватель начинает видеть цель и главный смысл своей жизни. Первейшая и главная задача повышения эффективности обучения заключается, следовательно, в том, чтобы сделать его глубоко и полимотивированным процессом. О том, как лучше решить эту задачу психологическими средствами, будет сказано в последних

главах учебника— тех, которые посвящены психологии учителя и педагогической деятельности,

Развитость структуры обучения означает наличие в арсенале преподавателя достаточного числа разнообразных действий, с помощью которых он может осуществлять свои функции в учебной деятельности, передавая учащимся знания, умения и навыки, развивая их умственно и нравственно. Более совершенной будет учебная деятельность того преподавателя, который может профессионально использовать в обучении разные методы и средства. Если учитель не пользуется ничем, кроме буквального изложения материала по тексту учебника и простого опроса для проверки знаний учащихся, то реализуемый им учебный процесс вряд ли можно будет назвать структурно развитым. Таким он станет лишь тогда, когда наряду с простыми и традиционными методами передачи и проверки знаний преподаватель воспользуется множеством различных источников информации, средств ее презентации, включая технические, и разными способами контроля знаний учащихся.

Гибкость обучения — это умение сочетать и при необходимости использовать разные методы и приемы обучения, легко и быстро переходя от одного к другому. Такую деятельность преподавателя, когда он постоянно обращается к одному и тому же ограниченному набору методов и приемов работы со всеми учащимися и по всем темам программы, мы называем негибкой. В отличие от этого деятельность преподавателя, который при обучении разных учащихся употребляет индивидуально различные методы и приемы, варьируя их в зависимости от предмета, темы и ситуации, мы называем достаточно гибкой. *Разнообразие средств* осуществления учебной деятельности со стороны преподавателя характеризует, в частности, его знания и умение пользоваться современной техникой, например ЭВМ.

Полноценное научение учащихся без мотивированной, развитой, гибкой и разнообразной по средствам деятельности преподавателя практически невозможно. Неосуществимо оно и в том случае, если со стороны учащегося, в его собственной учебной деятельности — учении — не проявляются необходимые качества. Что же означают описанные требования применительно к учению?

Мотивированность учения — это психологическая характеристика интереса учащегося к усвоению знаний, к приобретению определенных умений и навыков, к собственному развитию. Одним из наиболее важных мотивационных условий учения является наличие учащегося мотива самосовершенствования, который не может быть удовлетворен без приобретения нужных способностей. Мотивация учения может быть ситуационной и личностной. В первом случае в качестве побудителей к учению выступают мотивы, связанные с необходимостью продемонстрировать определенные знания, умения и навыки в какой-либо конкретной ситуации, например при сдаче экзаменов. Такую мотивацию учения, как, впрочем, и обучения называют внешней, поскольку она не затрагивает глубинных основ личности человека, не рассчитана на его самосовершенствование

Другой вид мотивации — внутренняя, личностная. Она связана с потребностью самосовершенствования человека, с реализацией его духовных целей, ценностей и идеалов, непосредственно направлена на развитие его личности, способностей, на моральный и интеллектуальный рост.

Кроме того, мотивацию учения можно определить как релевантную и иррелевантную,⁴¹ т. е. как имеющую или не имеющую прямого отношения к приобретаемым человеком знаниям, умениям и навыкам. Релевантной учению как специфическому виду деятельности будет такая мотивация, которая связана с наличием у учащегося непосредственного интереса к самим приобретаемым знаниям, умениям и навыкам. Иррелевантной называется мотивация, основанная на иных побуждениях, вынуждающих человека приобретать соответствующие знания, умения и навыки. Например, школьник может быть любознательным человеком, и именно его любознательность может выступить как главный внутренний мотив учения. В этом случае мы говорим о том, что его мотивация релевантна учебной деятельности, ее целям и задачам. Учащийся может приобретать знания также потому, что за это получает какие-либо выгоды, например избегает наказания. В этом случае мотивация его учения будет иррелевантной содержанию учебной деятельности.

Учебный процесс надо строить таким образом, чтобы релевантная учению мотивация учащегося была как можно более глубокой и разносторонней.

Заметим, что в значительной своей части мотивация учения у детей формируется до их поступления в школу. Однако и школьное обучение может оказать на нее влияние, усиливая или уменьшая интерес к учению. О том, как это можно сделать в процессе обучения детей разного возраста, также пойдет речь в следующих главах учебника.

Развитость и гибкость учения как собственной познавательной деятельности учащегося обсуждалась многими специалистами по возрастной и педагогической психологии, в частности Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым, П. Я. Гальпериным. Структура учебной деятельности, как и всякой другой, включает внешнюю и внутреннюю ориентировочную и исполнительную стороны, а также систему действий и операций — приемов, с помощью которых она осуществляется. Внешняя сторона учения как деятельности состоит из практических действий учащихся с предметами, которые включены в учебный процесс в качестве его материальных средств, способствующих научению: учебники, пособия, вспомогательные материалы и т. п. Внутренняя сторона учебной деятельности — это те умственные действия и операции, которые выполняет учащийся в процессе учения. Она включает восприятие, запоминание, мысленную переработку, воспроизведение материала и многое другое.

⁴¹ Понятия «релевантная» и «иррелевантная» соответственно обозначают «относящаяся к делу» и «не относящаяся к делу».

Ориентировочная сторона деятельности содержит внешние и внутренние действия и операции, выполняемые учащимся с целью предварительного знакомства с составом усваиваемых знаний, умений и навыков, с целями и критериями научения. Исполнительская сторона учебной деятельности характеризует сам процесс усвоения и использования соответствующих знаний, умений и навыков. Внешняя, внутренняя, ориентировочная и исполнительская стороны учебной деятельности осуществляются при помощи разнообразных учебных действий и операций. Их многообразие и гибкость есть важная характеристика развитости и изменчивости структуры учебной деятельности учащегося. Разнообразие средств учения выражается в способности учащегося самостоятельно пользоваться, а при необходимости создавать наглядные пособия и средства обучения самого себя.

До сих пор мы рассматривали учебную деятельность с позиций ее главных участников — учителя и учащегося — и обсуждали моменты, связанные с внутренним строением учебной деятельности. Теперь обратимся к анализу этой деятельности как процесса взаимодействия обучающего и обучаемого. С этой точки зрения учебную деятельность можно разделить на фронтальную, индивидуальную, непосредственную и опосредствованную, на деятельность, организуемую по типу общения и по типу сообщения. Как подвиды деятельности, строящейся по типу общения, выделяются, например, опрос, семинар и дискуссия.

Фронтальный способ организации учебной деятельности предполагает односторонний или двухсторонний процесс обмена информацией между преподавателем и аудиторией в целом. Односторонним этот процесс будет в том случае, если активную роль в нем играет только преподаватель (говорит, показывает, разъясняет и т. п.), а учащиеся лишь наблюдают и воспринимают предлагаемую им информацию. Двухсторонним фронтальным учебный процесс становится в том случае, когда активную роль в нем наряду с преподавателем начинает играть аудитория. *Индивидуальной учебная деятельность* является тогда, когда в качестве обучаемых выступают один или несколько учащихся, с которыми преподаватель работает персонально и поочередно. Такая деятельность также может быть односторонней и двухсторонней.

Непосредственная учебная деятельность представляет собой прямое взаимодействие, личный контакт преподавателя и учащихся без использования каких-либо пособий и технических средств, находящихся между учителем и учащимися и в определенной степени изолирующих их друг от друга. *Опосредствованная учебная деятельность* сводится к взаимодействию учащихся не напрямую с учителем, а со средствами обучения и через них — с учащимися. Преподаватель в данном случае лично мало или совсем не контактирует с учащимися, оставляя за собой обязанность управлять средствами обучения.

Учебная деятельность, организуемая по типу *сообщения*, пред. полагает только изложение определенных сведений, демонстрацию, учащимся каких-либо знаний, умений и навыков. *Общение* помимо этого включает обсуждение материала преподавателем и учащимися, обмен информацией между ними. В

свою очередь обмен информацией, осуществляемый в ходе учебной деятельности, может приобретать несколько различных форм: опрос, семинар и дискуссия. Опрос предполагает только постановку вопросов и получение на них ответов. Семинар включает обсуждение проблемы, рассчитанное на максимально полное, глубокое и разностороннее ее освещение. Дискуссия помимо сказанного требует выяснения истинности тех или иных мнений, суждений, оценок, связанных с темой, рассматриваемой на занятии.

Обозначив основные формы организации учебной деятельности как взаимодействия преподавателя и учащихся, проведем их сравнительный анализ для выяснения достоинств и недостатков каждой из них. Наиболее известным примером фронтальной формы работы на занятиях является *лекция*. Она полезна и даже незаменима как средство передачи учащимся значительного количества новой и сложной для них информации в течение ограниченного времени. Особенно эффективна лекция бывает на большой аудитории. Она же представляет собой наиболее экономный (по времени и затратам) способ научения. Однако для собственного интеллектуального развития учащихся данная форма организации учебной деятельности недостаточно эффективна. В процессе восприятия информации, передаваемой учителем, слабо задействованы собственная память и мышление учащихся, а в целом их познавательные процессы играют пассивную роль.

Недостатки лекции компенсируются индивидуальной формой учебной работы, но и она не является панацеей от всех бед. Один преподаватель при индивидуальной работе может охватить лишь очень ограниченное число учащихся. Для полноценной индивидуальной работы требуется гораздо больше преподавателей, чем лекторов для ведения фронтальной работы. Здесь временные и материальные затраты намного больше, чем при фронтальной работе.

Свои достоинства и недостатки имеют непосредственная и опосредствованная формы организации общения между преподавателем и учащимися. Непосредственное общение обеспечивает прямое влияние преподавателя как личности на личность учащегося, допускает научение через наблюдение и подражание образцу (викарное научение). Однако при так организованном взаимодействии между преподавателем и учащимися нередко возникают труднопреодолимые психологические барьеры, которые мешают и обучению - деятельности преподавателя, и учению — деятельности учащегося. Эти барьеры особенно трудно устранить тогда, когда личные взаимоотношения преподавателя и учащегося в целом неблагоприятны. Опосредствованное взаимодействие устраняет эту проблему, но часто порождает другую — невозможность оказания преподавателем прямой помощи и личного влияния на обучаемого.

Опрос дает учителю возможность выяснить знания, определить степень усвоения учащимися учебного материала, но мало способствует активизации собственной творческой активности учащихся. *Семинар* позволяет это сделать, но зато требует значительных затрат времени и специальной подготовки. Благоприятные возможности для развития интеллекта учащихся, их умения

общаться, понимать, выражать свою мысль, отстаивать собственную точку зрения предоставляет дискуссия. Но для того чтобы она прошла успешно, сами учащиеся должны иметь значительный запас знаний по обсуждаемой теме и уметь вести дискуссию. При типичной нынешней традиционной организации учебного процесса в школе и при сравнительно низком уровне подготовленности как учащихся, так и учителей к ведению дискуссии данный метод в целом не дает должных результатов. Его можно рекомендовать лишь для наиболее подготовленной части учителей и детей.

Помимо фронтальных и индивидуальных иногда выделяют *групповые формы организации и проведения учебных занятий*. Здесь общение организуется в основном непосредственно между самими учащимися. Поскольку учение почти никогда не бывает сугубо индивидуальным процессом, поскольку учебники и пособия, которыми пользуются учащиеся при их самостоятельной работе, созданы людьми, которые через них косвенно вступают во взаимодействие с учащимися, есть смысл рассмотреть учение и под социально-психологическим углом зрения. Основные успехи в учении достигаются в результате межличностного взаимодействия его участников, поэтому одним из обязательных условий его эффективности становится познание учащимися самих себя и выработка навыков такого взаимодействия. Это позволяют сделать групповые формы организации занятий. Учебная деятельность подобного рода представляет собой прямое сотрудничество учителя и учащихся. Один из вариантов организации группового обучения предполагает деление учащихся на группы по 3—5 человек в каждой на основе предварительной оценки их достижений в учении. Когда определенный материал по учебной программе уже пройден, между такими группами организуется дискуссия, и та из групп, члены которой проявили себя в дискуссии лучше других, получает поощрение (например, в виде более высоких оценок). Достоинство такого метода заключается в том, что каждый учащийся индивидуально выигрывает от успехов его товарищей по группе, и, следовательно, все в классе бывают заинтересованными в том, чтобы каждый в полной мере проявил свои способности.

Другой способ организации групповой работы таков. Учащимся разделенным на подгруппы примерно по 6 человек в каждой, предлагается тщательно изучить какой-либо обширный материал (каждому члену группы—определенную часть этого материала). Затем все собираются вместе, и каждый рассказывает остальным то, что он выучил. Могут быть и другие варианты групповой работы, и здесь для каждого учителя открывается широкий простор для индивидуального творчества.

Рассмотрим особенности и структуру учебной деятельности. Основной ее единицей, по Д. Б. Эльконину⁴², является учебная задача. Ее отличие от всяких других задач заключается в том, что цель решения учебной задачи «состоит в изменении самого действующего субъекта, т. е. в овладении определенными способами действия». Процесс и результат формирования самой учебной

⁴² Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. // хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. - М., 1981. - С. 85.

деятельности, которая активно складывается в начале школьного обучения, зависят от методики обучения и от форм организации учебной работы детей.

Несформированность учебной деятельности у младших школьников до их перехода в средние классы школы приводит к отставанию детей в развитии и является одной из основных трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся-подростки, приступая к изучению теоретически сложных предметов. Немецкий ученый Г. Клаус⁴³ выделил систему параметров, по которым можно оценивать сформированность учебной деятельности у школьников. В несколько измененном нами виде она представлена в табл. 2.

Т а б л и ц а 2

Индивидуальные различия и параметры, по которым можно оценивать сформированность учебной деятельности у учащихся

Параметр для сравнения и оценки.	Характеристика параметра в сформированной учебной деятельности	Характеристика параметра в несформированной учебной деятельности
Мотивация учебной деятельности	Охотно	Неохотно
	Добровольно	По обязанности
	Инициативно	Под давлением
Регуляция учебных действий	Активно, увлеченно, с интересом	Пассивно, безучастно
	Старательно, усердно	Нерадиво, лениво
	Преднамеренно	Непреднамеренно
	Самостоятельно	Несамостоятельно
	Независимо	Подражая

Действий	Планомерно	Бессистемно
	Целенаправленно	Бесцельно
	Настойчиво	Без особого желания
	Постоянно	Периодически
Тщательность выполнения учебных действий	Добросовестно	Халатно
	Аккуратно	Небрежно
	Основательно	Поверхностно
Динамика выполнения учебных действий	Быстро	Медленно
	Легко	С трудом
	Прочно	Поверхностно
Когнитивная организация учебных действий	Устойчиво во времени	Мимолетно
	Легко переучивается	С трудом переучивается
	Гибкость	Ригидность
	Осознанно	Слепо
	С пониманием	Механически
	Целенаправленно	Случайно
	Рационально	Нерационально
	Эффективно	Неэффективно

⁴³ Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения. -М.,1987.

СООТНОШЕНИЕ НАУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ

Один из важнейших вопросов психологической теории учебной деятельности, а также обсуждаемых в ней процессов научения, обучения и учения состоит в выяснении того, в какой мере все это вместе взятое влияет на психологическое и поведенческое развитие человека. От того или иного ответа на данный вопрос зависят те надежды, которые мы возлагаем на обучение как средство психологического развития ребенка. Исторически сложились различные точки зрения по данному вопросу, и их можно свести к следующим основным позициям.

1. Развитие полностью определяется научением⁴⁴, практически не зависит ни от имеющихся задатков, ни от созревания организма.

2. Развитие совершенно не зависит от научения и определяется в основном только задатками, естественным созреванием организма и его возможностями.

3. Развитие зависит от научения, но, кроме него, определяется также и естественным созреванием организма.

Если мы придерживаемся первой из указанных точек зрения, то фактически занимаем позицию, согласно которой генотипически обусловленные индивидуальные различия не имеют практического значения ни для обучаемости, ни для развития или установления тех пределов, которых может достичь совершенствование способностей человека. Такая точка зрения в свое время отстаивалась рядом европейских философов-материалистов, в частности английским ученым Ф. Бэконом, утверждавшим, что человек с рождения представляет собой «чистую доску, на которой время может изобразить любые письмена».

Данная позиция имеет свои слабые стороны. Главная из них состоит в том, что до сих пор никому не удалось из бесталанного человека сделать гения, а также в том, что индивидуальные различия в научаемости все же существуют и начинают проявляться у детей довольно рано, практически с раннего возраста. Этой же позиции противоречат многочисленные факты, касающиеся детского развития в младенческом возрасте, свидетельствующие о наличии у человека немалого количества врожденных психологических и поведенческих задатков к развитию интеллектуальных, двигательных, эмоциональных и даже ряда специальных способностей, например музыкальных.

Но почти так же и даже более, чем первая, несостоятельна вторая точка зрения, которая допускает полную независимость развития от научения, фактически сводит развитие к созреванию организма, к спонтанной его детерминированности генетическими структурами и биологическими

⁴⁴ В данном случае мы будем пользоваться понятием «научение», имея в виду то, оно в той или иной степени включает в себя представления об учебной деятельности, учении и обучении.

процессами. В психологии и смежных с ней областях науки накопилось немало убедительных фактов, которые свидетельствуют не только о том, что без научения не происходит ни психологического, ни поведенческого развития, но и о том, что вовремя не использованные и не поддержанные научением биологические задатки человека со временем теряют свою способность служить опорой для психологического развития, перестают быть задатками и или исчезают, или остаются на том же уровне, на каком Их создала природа. Это, например, широко известные случаи, когда человеческие дети, будучи в силу случайных обстоятельств с рождения лишены возможности жить среди людей, так и не становятся полноценными людьми с развитыми человеческими способностями. Это также случаи, говорящие о том, что благодаря обучению и полученному образованию многие люди со временем обгоняют более способных по задаткам. Наконец, это факты, которые в большом количестве поставляет нам сама жизнь, в том числе постоянная забота о совершенствовании методов обучения и воспитания, системы образования в разных странах и у разных народов. Зачем это нужно было бы делать, если бы научение не вело за собой развитие? Исследования, проведенные психологами и психофизиологами в течение нескольких последних десятилетий, показывают, что не только психическое развитие зависит от научения, но и биологическое созревание организма находится в непосредственной зависимости от научения. Оказалось, например, что в результате научения быстрее идет процесс созревания определенных мозговых структур у ребенка.

Обучение, как показали в своем исследовании Д. А. Венгер и А. А. Ибатулина, приводит к изменению ряда параметров электрической активности мозга человека, способствуя его ускоренному созреванию и совершенствованию функций⁴⁵. Двухлетнее развивающее обучение, проведенное с детьми 5—6-летнего возраста, дало следующие результаты. Общая электроэнцефалографическая реакция мозга на раздражители, выражающаяся в повышении его активности (реакция активации), наблюдалась во всех областях мозга у детей из экспериментальной группы. В контрольной группе, не прошедшей специального обучения, она фиксировалась только в теменной и центральной областях мозга.

Кроме того, в результате обучения изменилась картина взаимосвязанной активности различных областей мозга в экспериментальной группе в сравнении с контрольной. Произошло снижение уровня взаимосвязанной активности в лобных и теменных областях головного мозга, что, по-видимому, свидетельствует о формировании абстрактно-логического мышления (на это как раз и были направлены задания, выполняемые в этом эксперименте детьми в процессе развивающего обучения). Изменились и другие важные

⁴⁵ Венгер Л. А., Ибатулина А. А. Соотношение обучения, психического развития и функциональных особенностей созревающего мозга // Вопросы психологии.— 1989.— № 2.

характеристики электрической активности мозга, связанные с вниманием и регуляцией движений.

Было также показано, что даже животные становятся вертикально или горизонтально слепыми, т. е. плохо различают зрительные стимулы, расположенные соответственно по вертикали и по горизонтали, в зависимости от того, какую маску они носили на глазах в сензитивный период развития зрения. Жизненный опыт, приобретённый на ранней стадии онтогенеза, существенно модифицирует биохимическое, морфологическое и физиологическое развитие мозга.

СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ НАУЧЕНИЯ

В предыдущих параграфах данной главы рассматривались некоторые вопросы теории научения, которые являются общими и так или иначе затрагиваются всеми специалистами в данной области знаний. Предложенные на них ответы объединяют ученых и не создают между ними каких-либо серьезных противоречий во взглядах. Но в их позициях есть и существенные различия, которые мы решили представить и обсудить отдельно. Более всего эти различия обнаруживаются тогда, когда происходит переход от теории к практике и на основе теории строятся конкретные методы научения, обучения или учения, определяются оптимальные способы построения учебной деятельности. Рассмотрим ряд наиболее известных теорий, в которых по-разному объясняется, как происходит научение, и предлагаются психолого-педагогические принципы построения методики обучения, рассчитанной на развивающий эффект. Эти теории, в свою очередь, затрагивают следующие основные проблемы:

1. Источники знаний, умений и навыков человека, его способностей.
- 2- Динамика процесса научения.
3. Условия и факторы интеллектуального развития человека в процессе научения.
4. Движущие силы и этапы познавательного развития ребенка

Специальная психолого-педагогическая теория, обосновывающая такое построение учебной деятельности, при котором за сравнительно короткий срок на основе внешних, предметных действий организуемых по определенным правилам, формируются знания и умения, была разработана П. Я. Гальпериным. Она получила название *теории планомерного* (поэтапного) формирования знаний умений и умственных действий.

Согласно этой теории, явившейся обобщением и дальнейшим развитием учения о происхождении психических процессов и внутренних состояний из внешней деятельности (А. Валлон, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и другие), предметное действие и выражающая его мысль составляют конечные, исходно различные, но генетически связанные звенья единого процесса постепенного преобразования материального действия в идеальное, его интериоризации, т. е. перехода извне внутрь. Действие функционально связано с предметом, над которым оно осуществляется, включает в себя

продукт — цель преобразования данного предмета и средства такого преобразования. Все это вместе взятое составляет исполнительскую часть формируемого действия.

Кроме нее, в состав действия входит ориентировочная основа действия (ООД). В результате правильного выполнения ООД субъекту представляется картина обстоятельств, в которых должно быть совершено действие, намечается адекватный этим обстоятельствам и цели действия план его выполнения, определяются параметры и формы контроля действия, а также способы коррекции допускаемых при его исполнении ошибок. На ориентировочную часть выполняемого действия в теории планомерного формирования умственных действий обращается особое внимание. Она считается главной, так как в первую очередь от ООД зависят уровень и качество исполнения формируемого действия.

Процесс преобразования действия с целью его совершенствования реализуется в виде операций по созданию новой или актуализации старой ООД (это в теории называется ориентировочными операциями), включает осуществление самого преобразования (исполнительные операции), контроль и коррекции исполнения (контрольные операции).

Ориентировочные операции, входящие в состав ООД, могут быть активными, когда действие находится на этапе начальной ориентировки в нем и строится во всей своей изначальной полноте, и пассивными, когда наступает черед выполнения уже частично или полностью сложившегося действия. ООД представляет собой психологический механизм регулирования исполнительских и контрольных операций, которые включаются в действие в процессе его формирования и с помощью которых оценивается правильность процесса развития действия.

ООД может определяться по трем критериям: степени ее полноты (полная—неполная), мере обобщенности (обобщенная —конкретная) и способу получения обучаемым (самостоятельно или в готовом виде). Полная ООД предполагает наличие у учащегося точных и достаточных сведений о всех компонентах формируемого действия. Обобщенность ООД характеризуется широтой класса объектов, к которым применимо данное действие на практике. Тип ООД создается сочетанием каждого из трех названных компонентов. Соответственно, возможно восемь разных типов ООД.

Из этих восьми возможных можно выделить три основных типа ООД. Первый тип присутствует при выполнении действия по методу проб и ошибок. Им учащийся пользуется тогда, когда задача обучения определенному действию специально не ставится. Второй тип предполагает постановку такой задачи и разумное изучение внешних сторон действия прежде, чем оно начнет выполняться. При этом тип ООД учащемуся задает учитель, сам же ученик не в состоянии сориентироваться во вновь выполняемом действии. Третий тип ООД характеризуется тем, что учащийся, встретившись с новым для него действием, в состоянии сам составить и реализовать его ориентировочную основу.

Процесс усвоения знаний и формирования действий, по П. Я. Гальперину, проходит шесть этапов: мотивация (привлечение внимания

обучаемого, пробуждение его интереса и желания получить соответствующие знания); уяснение ООД; выполнение действия в материальной (материализованной) форме; выполнение действия в плане громкой речи; выполнение действия в плане речи про себя; выполнение действия в плане внутренней речи, или в уме.

В данной теории выделяются три типа учения соответственно трем главным типам ООД. При первом типе ООД (первый тип учения) усвоение действия происходит с ошибками, с недостаточным пониманием материала, с неспособностью выделить существенные признаки. При втором типе ООД (второй тип учения) усвоение знаний характеризуется более уверенным и полным пониманием содержания материала с четким различением существенных и несущественных признаков. При третьем типе ООД (третий тип учения) обеспечивается быстрое, эффективное и безошибочное усвоение действия, предполагающее формирование всех его основных качеств.

Ориентировочная основа заданного умственного действия разъясняется учащемуся в самом начале его формирования. Затем с опорой на нее выполняется само действие, причем сначала во внешнем плане с реальными предметами. После достижения определенного уровня мастерства во внешнем исполнении действия, учащийся выполняет его в плане громкой речи, затем — в плане речи про себя и, наконец, в плане внутренней речи. Это и есть умственное действие в собственном смысле слова.

Опыт применения в обучении положений теории планомерного (поэтапного) формирования умственных действий показал, что вместе с такими действиями у учащихся формируются и другие психические процессы, такие, например, как восприятие, произвольное внимание и речь, а также система понятий, связанных с выполняемым действием. Действие в результате его формирования на основе данной теории может быть перенесено в умственный план или целиком, или только в своей ориентировочной части (понимание действия). В этом случае исполнительная часть действия остается внешней, меняется вместе с внутренней ООД и в конечном счете превращается в сопровождающий умственное действие двигательный навык.

Проанализировав итоги применения на практике теории планомерного (поэтапного) формирования знаний и умственных действий, П. Я. Гальперин, исходя из полученных результатов, подверг критике ряд положений об этапах и закономерностях умственного развития ребенка, выявленных Ж. Пиаже. Он, в частности, заметил, что методом срезов, которым пользовался Пиаже, полноценную картину умственного развития ребенка, отражающую его возможности, построить нельзя. Срезы способны только констатировать уже достигнутый уровень развития, но не позволяют судить о его дальнейших возможностях. «Выстраивая последовательный ряд полученных таким образом статистических показателей, мы намечаем траекторию пути, который проходит

интеллектуальное развитие, но его движущие силы и сама необходимость такого, а не иного пути развития остаются скрытыми»⁴⁶.

Если на полноценной ООД формировать у детей математические понятия, то, как показал П. Я. Гальперин, они обнаруживают в опытах Пиаже более высокий уровень интеллектуального развития. Благодаря выделению из воспринимаемого объекта относительно независимых свойств и обучению измерению их с помощью заданной меры на хорошей ООД, ребенок на практике может убедиться в действии закона сохранения количества при изменении внешних параметров вещей, т. е. удостовериться в том, что изменение вещи по одному свойству (уровню воды в сосуде, форме куска пластилина и т. п.) не изменяет ее по другому свойству (количество воды, пластилина и т. д.). Но это происходит только при третьем типе учения с полной ООД. Вне его мышление ребенка остается на прежнем уровне.

Свою концепцию построения учебной деятельности, рассчитанную на *усвоение учащимися младших классов научных понятий*, предложил В. В. Давыдов. Система обучения, сложившаяся в 30—50-е годы и в основном еще сохраняющаяся в настоящее время, в противоположность которой была выдвинута эта концепция, основывается на индуктивном способе мышления и приобретения учащимися знаний. Этот способ характеризуется тем, что человек сначала знакомится с конкретными фактами, а затем на основе их обобщения приходит к научным понятиям, законам, которые выражают наиболее существенное из того, что в этих фактах содержится.

Индуктивный способ изложения учебного материала, как показал В. В. Давыдов, рассчитан на формирование у учащихся только одной и не основной стороны мыслительного процесса, а именно— логических рассуждений по типу «восхождения от конкретного к абстрактному». В результате такой логики мышление ребенка раздается односторонне, а сами научные понятия и законы не усваиваются как следует. Это происходит потому, что в ходе обучения учащиеся не получают представление о всеобщем, которое содержится в демонстрируемых им фактах. В силу этого они не обращают внимание на главное, не в состоянии достаточно глубоко понять и осознать эти факты именно как выражающие некоторый общий закон. Этот, последний, в конечном счете не усваивается как следует, поскольку процесс обучения останавливается на формулировке правила, убедиться в справедливости которого учащиеся не имеют возможности.

Для того чтобы сформировать полноценное теоретическое мышление, а таким является индуктивно-дедуктивное мышление, способное переходить от частного к общему и обратно, анализировать и обобщать, необходимо обеспечить на занятиях учащемуся возможность свободного мысленного движения в двух указанных взаимосвязанных направлениях: от абстрактного к конкретному и от конкретного к абстрактному, с приоритетом первого над

⁴⁶ Гальперин П. Я.- К исследованию интеллектуального развития ребенка // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.—Ч. II.—М., 1981.

вторым. «Одна из задач теоретического мышления,— пишет В. В. Давыдов,— состоит в выделении существенной связи (в ее абстрагировании), а затем и в мысленном сведении к ней всех проявлений объекта (в их обобщении)»⁴⁷. Настоящее, глубокое понимание учащимся усваиваемого материала состоит в знании того общего, что содержится во включенных в него конкретных фактах, в умении на основе всеобщего находить и предсказывать частное.

Для того чтобы развить у учащихся подлинно теоретическое мышление, учебные предметы необходимо, по В. В. Давыдову, перестроить следующим образом. В первую очередь в процессе обучения учащимися должна быть усвоена система теоретических понятий, выражающих собой наиболее общие и существенные знания предмета. Эти понятия должны именно усваиваться учащимися, а не даваться им в готовом виде. Усвоение понятий должно предшествовать знакомству с конкретными фактами. Частные знания, в свою очередь, должны выводиться из всеобщих и представляться как конкретное проявление всеобщего закона. При изучении (усвоении) понятий и законов на основе тех или иных материалов учащиеся в первую очередь должны обнаружить в них генетически исходную связь, определяющую объект, отраженный в соответствующем понятии. Эту связь, пишет В. В. Давыдов, необходимо воспроизвести в графических, предметных и знаковых моделях, позволяющих изучить ее в «чистом» виде. Для этого у учащихся нужно сформировать специальные предметные действия, посредством которых они смогут в учебном материале выявить и далее воспроизвести искомую существенную зависимость, изучая ее собственные свойства. Это предполагает постепенный переход учащихся от внешних предметных действий к их выполнению в умственном плане.

Ряд теорий научения относится к *проблемному обучению* - такому, которое рассчитано не столько на усвоение готовых знаний, умений, действий и понятий, сколько на непосредственное развитие мышления учащихся в процессе решения ими разнообразных проблем. Одним из первых свою психолого-педагогическую концепцию проблемного обучения у нас в стране разработал Л. В. Занков. Следуя известному положению о том, что правильно организованное обучение должно вести за собой развитие, Л. В. Занков сформировал и теоретически обосновал мысль, согласно которой обучение детей необходимо вести на основе принципа «высокого уровня трудности». Этот принцип «характеризуется не тем, что повышает некую абстрактную «среднюю норму трудности», но прежде всего тем, что раскрывает духовные силы ребенка, дает им простор и направление. Если учебный материал и методы его изучения таковы, что перед школьниками не возникает

⁴⁷ Давыдов В. В. Основные проблемы развития мышления в процессе обучения // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.—Ч. II.— М., 1981.— С.204.

препятствий, которые должны быть преодолены, то развитие детей идет вяло и слабо»⁴⁸.

Данный принцип органически вошел в содержание целого цикла психолого-педагогических исследований, связанных с проблемным обучением. А. М. Матюшкин определил два основных понятия, которыми пользуется психологическая теория проблемного обучения: понятие *задачи* и понятие *проблемной ситуации*. Считая их различными, автор с помощью понятия задачи обозначает «такие интеллектуальные задания, в результате выполнения которых человек должен раскрыть некоторое искомое отношение, свойство, величину, действие»⁴⁹. Задача как таковая не предполагает включение в нее субъекта действия. В отличие от нее проблемная ситуация характеризуется как «определенное психологическое состояние субъекта (ученика), возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия»⁵⁰. Для субъекта решение проблемной ситуации означает определенный шаг в своем развитии, в получении нового, обобщенного знания на основе решения содержащейся в ней проблемы.

Основные компоненты, по которым выделяется и оценивается некоторая ситуация как проблемная, следующие:

— то неизвестное, что в этой ситуации содержится (отношение, способ или условие действия);

--- необходимость выполнения действия, направленного на решение поставленной задачи, вызванная потребностью в новом, подлежащем усвоению знании;

--- собственные возможности учащегося в анализе условий задания и усвоения открываемого в нем нового знания.

Ни слишком легкое, ни чрезмерно трудное задание не может само по себе породить для учащегося проблемную ситуацию.

Обучение, построенное на создании и решении проблемных ситуаций, называется проблемным. Главной задачей в организации такого обучения является поиск соответствующих проблемных ситуаций, которые находились бы на достаточно высоком, но доступном для учащихся уровне трудности, порождали бы потребность и обеспечивали способность получения учащимся подлинно нового знания, которое по своему психологическому содержанию равноценно пусть небольшому, но интересному открытию.

⁴⁸ Занков Л. В. Обучение и развитие // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.—Ч. II.—М., 1981.—С. 22. Далее, рассматривая теории разным авторов, мы часто будем по традиции пользоваться термином «обучение», а не «научение».

⁴⁹ Матюшкин А. М. Теоретические вопросы проблемного обучения // Хрестоматий по педагогической и возрастной психологии.—Ч. II.—М., 1981.—С. 274.

⁵⁰ Там же.— С. 275

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Виды, условия и механизмы научения. Факторы, определяющие успешность научения

1. Понятия учебной деятельности, научения, обучения и учения.
2. Виды научения.
3. Механизмы научения.
4. Социально-психологические факторы, определяющие успешность научения.

Тема 2. Соотношение научения и развития

1. Три точки зрения на связь научения и развития.
2. Научение и созревание организма.
3. Психическое развитие и созревание.

Тема 3. Теория учебной деятельности

- 1 Структура учебной деятельности.
2. Основные требования, предъявляемые к учебной деятельности.
3. Психолого-педагогические требования к обучению как к преподаванию.
4. Психолого-педагогические требования к учению как усвоению учащимися знаний.
5. Формы организации учебной деятельности.
6. Индивидуальные различия в учебной деятельности.
7. Основные параметры, по которым оценивается развитость учебной деятельности.

Тема 4. Современные концепции научения

1. Теория планомерного (поэтапного) формирования знаний, умений, умственных действий (П. Я. Гальперин).
2. Теория формирования научных понятий у школьников (В. В. Давыдов).
3. Теория проблемного обучения (Л. В. Занков, А. М. Матюшкин).

Темы для рефератов

1. Основные понятия психологической теории научения.
2. Соотношение научения и психического развития учащихся.
3. Требования, предъявляемые к учебной деятельности.
4. Психологические теории научения.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Психологические условия оптимальной организации учебной деятельности учителя (обучения).
2. Психологические условия оптимизации учебной деятельности ученика (учения).
3. Психологические проблемы развивающего обучения.

4. Общее и различное в теориях научения у отечественных и зарубежных авторов.

Литература

I

Брунер Д. С. Психология познания: за пределами непосредственной информации.— М., 1977. (Обучение и развитие. Готовность к обучению: 359—377.)

Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования//Вопросы психологии.—1991.—№ 6.

Зинц Р. Обучение и память.— Минск, 1984.

(Понятие обучения: 12—21, 53—55. Систематизация учебных процессов: 74—180.)

История зарубежной психологии. 30—60-е годы **XX** века. Тексты.— М., 1986.

(Теория Пиаже: 232—292.)

Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение,— М., 1981.

(Приемы учебной работы: 6—15. Управление учебной деятельностью: 23—28. Показатели и условия умственного развития учащихся: 29—42. Учебная деятельность в условиях развивающего обучения: 42—91.)

Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости.— М., 1981.

(Обучаемость и ее компоненты: 26—33. Обучение и развитие продуктивного мышления у школьников: 144—155. Психолого-педагогические принципы развития продуктивного мышления школьников: 155—188. Проблемность обучения: 156—162. Индивидуализация и дифференциация обучения: 162—171.)

Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения.— М., 1987.

(Понятие учения и его виды: 21—40. Индивидуальные различия в учебной деятельности: 41—78.)

Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе.— М., 1987.

(Ведущая деятельность: 13—16.)

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т.— М., 1983.—Т. 1.

(Овладение учащимися научными понятиями: 324—347. Психологические вопросы сознательности учения: 348—381.)

Лингарт Й. Процесс и структура человеческого учения.— М., 1970.

(Основные аспекты психологической теории учения: 16—31. Решение проблем и учение: 327—339. Психологические проблемы теории учения: 486—591.)

Линден Ю. Обезьяны, человек и язык.— М., 1981.

(Проблема развития языка у детей: 40—53.)

Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека (введение в психологию).—М., 1974.

(Обучение и развитие познавательных способностей: 442—472.)

Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против.—М., 1981.

(факторы интеллектуального развития ребенка: 53—56.)

Одаренные дети.—М., 1991.

(Психологическая характеристика одаренности детей, их сильные и слабые стороны: 43—67, 153—157. Психологические основы работы с одаренными детьми: 257—319.)

Психология и педагогика игры дошкольника (материалы симпозиума).—М., 1966.

(Игра и развитие ребенка (А. В. Запорожец): 5—10. Основные вопросы теории детской игры (Д. Б. Эльконин): 11—37.) ,

Развитие личности ребенка.— М., 1987.

(Интеллект и достижения детей: 131—150.)

Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения.—М., 1984.

(Научение (основания): 42—69. Язык и научение человека: 70—91. Мысль, речевое общение, действие (о теориях Пиаже, Брунера, Выготского, Гальперина): 91—128. Задачи обучения: 161—193. Анализ обучения: 193—210. Обучение понятию: 210— 235. Обучение психомоторным навыкам: 235—255. Обучение решению проблем-256—280. Закрепление научения: 280—310. Структура навыков обучения- 310— 332. Программированное обучение: 332—354. Оценка научения и обучения- 355—376 Научение обучению: 437—452.)

Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы).—М., 1984.

(Требования к теории обучения: 42—55. Теория поэтапного формирования умственных действий: 56—145. Формирование умственных действий и научных **понятий**: 146—223. Ассоциативно-рефлекторная теория как основа программированного обучения: 224—250. Бихевиоризм как психологическая основа программированного обучения: 251—318.) .

Фабри К. Э. Основы зоопсихологии.— М., 1976.

(Проблема инстинкта и научения. Инстинктивное поведение. Научение: 24—87.)

Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника.— М., 1974.

(Особенности школьного обучения: 9—26. Структура и формирование учебной деятельности: 40—54.)

Якиманская И. С. Знание и мышление школьника.— М., 1985.

(О природе умственной активности школьников: 7—11. Формирование способов умственной деятельности при усвоении знаний: 27—45. Организация умственной деятельности школьников на уроке: 45—59.)

Якиманская И. С. Развивающее обучение.— М., 1979.

(Психологические основы активизации учебной деятельности учащихся- 7—42 Характеристика учебной деятельности: 43—62. Формирование приемов учебной деятельности в процессе обучения: 62—104.)

II

Бауэр Т. Дж. Р. Психическое развитие младенца.— М., 1979.

(Научение у детей: 12—26.) , ...

Вилюнас В. К. Психологические механизмы биологической мотивации.— М., 1986.

(Импринтинг: 147—154.)

Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А. В. Петровского,— М., 1979.

(Обучение и развитие: 30—33. Сущность и виды научения: 170—182. Факторы, влияющие на научение: 183—189. Обучение умениям и навыкам: 189—193, 211—215. Формирование знаний и понятий: 193—203. Развитие мышления в учении: 203—210.)

Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах.— М., 1981

(Мотивация учения: 5—26. Теоретические подходы к обучению: 27—49. Организация учебной деятельности в малых группах: 109—115.)

Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка — М., 1985.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении.— М., 1972.

(Особенности образования понятий у школьников: 27—34. Ж. Пиаже о роли действия в мышлении: 224—247. Теория мышления и обучение: 332—399. Психологический анализ трудностей усвоения материала: 111—171.)

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения.— М., 1986.

(Теория эмпирического мышления в педагогической психологии: 83—96д 102—104.)

Давыдов В. В., Маркова А. К. Концепция учебной деятельности школьников//Вопросы психологии.—1981.—№ 6.

Доналдсон М. Мыслительная деятельность у детей.— М., 1985.

(Критика теории Ж. Пиаже: 70—89. Теория интеллектуального развития Ж. Пиаже:

158—176. Психологический анализ трудностей в учении: 102—115. Обучение в школе (преодоление отставания): 115—133.)

Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения.— М., 1970.

(О роли слова в учении: 277—293.)

Карпова С. Н., Лысюк Л. Г. Игра и нравственное развитие дошкольников.— М., 1986.

(Игра и ее роль в психическом развитии ребенка: 4—13. Нравственное развитие ребенка-дошкольника: 13—28.)

Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе общения//Вопросы психологии.— 1984.—№ 5—С. 41—44.

Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы.— М., 1984.

(Умственное развитие и способности: 47—54.)

Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения.— М., 1990.

(Мотивация учения (направления исследований): 5—54. Формирование мотивации учения школьников: 54—75. Мотивация совместной учебной деятельности: 78—121. Тренинг мотивации: 122—179.)

Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются (общество и способности человека): Книга для учителя.—М., 1989.

(Факторы и условия развития интеллекта: 33—37, 50—82.)

Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик.— М., 1988.

(Зона ближайшего развития и индивидуальный подход к ребенку на первых этапах обучения: 18—35.)

Норман Д. А. Память и научение.— М., 1985. (Как мы обучаемся и запоминаем: 10—14. Способы научения: 103—114.)

Особенности обучения и психического развития школьников 13— 17 лет.— М., 1988.

(Теоретические вопросы психологии обучения школьников: 6—19. Психолого-педагогические предпосылки повышения эффективности обучения: 139—152.)

Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми.—

(Влияние эмоционального общения на возникновение первых слов у детей: 99—118.)

Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста.— М., 1988.

(Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту: 4—11.)

Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольника - Киев, 1985.

(Обучение и умственное развитие ребенка: 9—20.)

Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении.—М., 1988.

(Символическая деятельность в обучении: 258—271.)

Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти.—М., 1966.

(Значение повторения при заучивании: 300—329. Законы памяти и их использование в обучении детей: 330—341, 402—414.)

Способности и склонности: комплексные исследования.—М., 1989.

(Виды мнемических способностей и усвоение школьных знаний: 56—83.)

Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя.— М., 1988.

(Общее понятие о познавательной деятельности: 8—19. Виды познавательной деятельности: 20—57. Закономерности процесса усвоения: 58—90. Формирование познавательной деятельности: 91—172.)

Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: Книга для учителя.— М., 1987.

(Основные принципы организации и проведения учебного процесса: 9—62. Организация учебно-познавательной деятельности (передовой педагогический опыт): 63— 176. Модель учебной деятельности учащегося: 178—184.)

Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука — учителю.— М., 1985.

(Психология обучения: 95—141.)

Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки.— 2-е изд.— М., 1974.

(Учение Ж. Пиаже об интеллекте: 270—289.)

III

Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения.—М., 1980.

(Память и научение: 204—272.)

Аткинсон Р., Бауэр Г., Кротерс Э. Введение в математизированную теорию обучения.—М., 1969.

(Теория обучения)

Бернс Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.

(Я-концепция и успеваемость школьников: 246—274.)

Брушлинский А. В. Продуктивное мышление и проблемное обучение.— М., 1983.

Проблемная ситуация. Виды проблемности: 34—44, 52—70.)

Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошк. возраст).—М., 1969. (сенсорное воспитание: 292—340.)

Виноградова М. Д., Первин И. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников: Из опыта работы.— М., 1977.

(Формы организации коллективной познавательной деятельности: 41—90.)

Возрастная и педагогическая психология/Под ред. М. В. Гамезо и др.—М., 1984.

(Учебная деятельность. Мотивы учения: 84—115.)

Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся.— М., 1989.

(Развитие образного мышления в процессе обучения: 5—42. Образное мышление в процессе усвоения математики: 69—112.)

Вулдридж Д. Механизм мозга.— М., 1965.

(Виды научения: 279—300. Сознание и обучение: 310—323.)

Гальперин П. Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка//Вопросы психологии.—1969.—№ 1.—С. 15—25. **Гальперин П. Я.** Развитие исследований по формированию умственных действий//Психологическая наука в СССР.— М., 1959.— Т. I.—С. 441—469.

Гончаров В. С. Типы мышления и учебная деятельность.—Свердловск, 1988.

(Психологическая характеристика учебной деятельности: 39—55. Усвоение знаний и формирование понятий: 56—72.) .

Дусавицкий А. К. Дважды два—икс.—М., 1985.

(О теории Ж. Пиаже: 11—23.)

Изучение учителем психического развития шестилетних учащихся. Методические рекомендации.— Киев, 1984.

(Строение мотивации учения и способы ее изучения: 17—29.)

Ильясов И. И. Структура процесса учения.— М., 1986.

(Структура процесса учения: 10—67, 74—100. Учение и его виды: 68—74. Сравнительная эффективность разных вариантов учения: 137—156.)

Исследование мышления в советской психологии.— М., 1966.

(Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий: 236—277.)

Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения.— М., 1987.

(Учение и личность: 79—118. Развитие познавательной деятельности ребенка: 119—160.)

Кликс Ф. Пробуждающееся мышление: у истоков человеческого интеллекта.— М., 1983.

(Инстинкты и научение в эволюции когнитивных процессов: 56—75.)

Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников.— Киев, 1971.

(Формирование произвольного (волевого) поведения ребенка: 78—98. Условия развития волевого поведения ребенка: 145—161.)

Коул М., Скибнер С. Культура и мышление: психологический очерк.— М., 1977.

(Культура, научение и память: 153—173.)

Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников.— М., 1968. 1

(Структура математических способностей школьников: 201—400.)

Левитина С. С. Можно ли управлять вниманием школьника? — М., 1980.

(Организация внимания учащихся на уроке: 19—25. Факторы, влияющие на состояние внимания школьников: 42—46. Практические рекомендации по организации внимания школьников: 66—89.)

Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы.— М., 1984. (Значение для развития способностей склонности к труду и потребности в деятельности: 37-43.)

Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении.— М., 1972.

(Проблемная ситуация: 28—46. Решение проблемных ситуаций как условие развития мышления: 73—86. Проблемные ситуации в обучении: 87—167. Эффективность проблемного обучения: 168—180. Правила проблемного обучения: 181—186.)

Матюшкин А. М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии.— 1982.—№ 4.—С. 5-17.

Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются.— М., 1989.

(Развитие интеллекта—настоятельная потребность времени: 5—12, 31—33.)

Механизмы памяти. Руководство по физиологии.— Л., 1987.

(Нейрофизиология памяти и обучение: 132—172. Нейрофармакологическая регуляция памяти и обучение: 309—324.)

Микулинская М. Я. Развитие лингвистического мышления учащихся.— М., 1989.

(Показатели развития лингвистического мышления учащихся: 102—124.)

Милнер П. Физиологическая психология.— М., 1973.

(Память и обучение: 529—583.)

Отстающие в учении школьники. Проблемы психического развития.— М., 1986.

(Умственное развитие школьников, отстающих в учении: 9—22. Волевая регуляция деятельности у школьников, отстающих в учении: 85—104. Самооценка и уровень притязаний у отстающих в учении школьников: 104—124. Мотивация учения У отстающих школьников: 124—143.)

Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника.— М., 1977.

(Обучение как стихийный, неорганизованный процесс: 24—35.)

Познавательная активность в системе процессов памяти.— М., 1989.

(Память в учебной работе школьников: 137—169.)

Понугаева А. Г. Импринтинг (запечатлевание).— Л., 1973.

(Импринтинг и его биологическое значение: 82—87. Импринтинг и теория обучения: 88—95.)

Поршнев Б. Ф. О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии.— М., 1974. (Имитация у животных и человека: 298—351.)

Раттер М. Помощь трудным детям.— М., 1987.

(Психологические трудности в обучении детей: 313—321.)

Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения.— М., 1987.

(Предмет, структура и психологические условия возникновения учебной деятельности: 5—36. Соотношение операционального и конструктивного способов анализа объекта. Критика концепции Ж. Пиаже: 37—46. Способы организации совместных учебных действий школьников: 88—105.)

Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология: Вып. IV.— М., 1973.

(Условные реакции: 13—58. Научение: 59—208.)

Хорн г. Память, импринтинг и мозг: исследование механизмов.— М., 1988.

(Импринтинг: 301—308.)

Якиманская И. С. Знание и мышление школьника.— М., 1985.

(Мышление и решение учебных задач: 59—76.)

Глава 17.

НАУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ В МЛАДЕНЧЕСКОМ И РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Краткое содержание

Начальный этап научения. Последовательное появление основных форм и признаков научения: импринтинг, условнорефлекторное научение, оперантное научение, викарное научение, вербальное научение. Роль слова на начальном этапе научения ребенка.

Сочетание разных форм научения. Сочетание условнорефлекторного и викарного, оперантного и викарного, викарного и вербального научения. Необходимость такого сочетания для ускоренного развития способностей ребенка.

Особенности научения детей младенческого возраста. Движения, психические процессы восприятия и памяти, наглядно-действенное мышление и речевой слух --основные сферы научения у детей младенческого возраста. Значение физического развития ребенка и совершенствования его движений для психического развития. Приемы физического закаливания. Развитие движений младенца от рождения до одного года. Стимулирование развития произвольных движений. Формирование потребности в знаниях. Основные компоненты речевого слуха и способы его развития у младенцев. Подготовка детей к прямохождению. Развитие наглядно-действенного мышления.

Научение в раннем возрасте. Творческие задачи как фактор, способствующий переходу от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Особенности вхождения ребенка в сензитивный период развития речи. Стимулирование активной речи через развитие и удовлетворение познавательных интересов ребенка. Роль общения с окружающими людьми в речевом развитии ребенка раннего возраста. Оптимальная организация общения. Проблема задержек в развитии активной речи ребенка. Значение невербальной коммуникации на начальных этапах становления активной речи. Проблема раннего двуязычия. Оптимальные условия параллельного усвоения детьми двух языков в первые годы жизни. Способы развития воображения и речевого мышления. Игры и игрушки, помогающие развитию детей двух-трехлетнего возраста. Вероятные следствия для развития депривации сенсорных систем или повышенной сенсорной активности.

НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП НАУЧЕНИЯ

Научение ребенка фактически начинается с момента его рождения. С первых же дней жизни в действие вступают механизмы научения, такие, как импринтинг и условнорефлекторное научение. Двигательные и пищевые рефлексы обнаруживаются у ребенка сразу же после его рождения. В это время у детей устанавливаются отчетливые условнорефлекторные реакции на свет и на некоторые другие раздражители. Далее появляются следующие формы научения: оперантное, викарное и вербальное (научение по словесно заданным образцам или инструкциям). Благодаря быстрому прогрессу оперантного и

викарного научения ребенок младенческого и раннего возраста с удивительной скоростью и поразительными успехами совершенствует двигательные умения, навыки и речь. Как только у него обнаруживается понимание речи, возникает и быстро совершенствуется вербальное научение.

К концу младенческого возраста мы обнаруживаем у ребенка уже все пять основных видов научения, совместное действие которых обеспечивает дальнейший быстрый прогресс в психологическом и поведенческом развитии, особенно заметный в раннем возрасте. Вначале все виды научения функционируют как бы независимо друг от друга, а затем происходит их постепенная интеграция. Поясним сказанное на примере четырех наиболее важных форм прижизненного приобретения человеком опыта: условнорефлекторной, оперантной, викарной и вербальной.

Еще И. П. Павлов показал, что у человека имеется две сигнальные системы, благодаря которым он научается реагировать на первоначально нейтральные, а затем приобретающие для него жизненную значимость воздействия. Это — способность откликаться на физико-химические стимулы (звук, свет, прикосновение, вибрация, запах, вкус и т. п.) и на слово. Одна сигнальная система названа первой, а другая второй. Вторая сигнальная система для человека безусловно более важна для приобретения жизненного опыта. У взрослого человека она не просто становится основной, но существенно преобразует, делая более тонкими и совершенными другие формы научения. Пользуясь словом, взрослый человек может привлечь внимание ребенка на те или иные детали ситуации, особенности выполняемого действия. Слово, произнесенное как название того или иного предмета или явления, становится его условным сигналом, и дополнительного сочетания слова с реакцией в данном случае обычно не требуется (если, конечно, человек уже достаточно хорошо владеет речью). Такова роль слова в условнорефлекторном, научении.

Если научение совершается по методу проб и ошибок (оперантное обусловливание), то и здесь слово делает приобретение нового опыта более совершенным. С помощью слова можно четче выделить в сознании ребенка его успехи и неудачи, привлечь внимание на что-либо существенное, в частности на то, за что он получает поощрение: за старание, приложенные усилия или за способности.

Словом можно направлять внимание ребенка, управлять его деятельностью. Без словесного сопровождения и инструкции не могут стать эффективными ни викарное, ни тем более вербальное научение (последнее без слова (по определению) просто невозможно).

У ребенка до полутора-двухлетнего возраста все виды научения существуют как бы отдельно и независимо от речи, а сама речь используется им почти исключительно как средство общения. Лишь тогда, когда речь начинает употребляться ребенком как средство мышления, она становится и важнейшим инструментом научения.

СОЧЕТАНИЕ РАЗНЫХ ФОРМ НАУЧЕНИЯ

Важная задача обучения на начальном его этапе в самые ранние годы состоит в сочетании разных форм научения у детей: условно-рефлекторного с оперантным, викарного с вербальным, викарного с оперантным. Такое сочетание необходимо потому, что при разных видах научения в действие вступают и получают развитие различные анализаторы, а опыт, полученный при помощи разных органов чувств, как правило, является самым разносторонним и богатым. Вспомним, к примеру, что правильное восприятие пространства обеспечивается совместным действием зрительного, слухового, проприоцептивного и кожного анализаторов.

Параллельная работа разных анализаторов помогает развитию у ребенка способностей. Всякая человеческая способность представляет собой сочетание и совместную, согласованную работу множества психических функций, каждая из которых развивается и совершенствуется в различных видах деятельности и научения. *Условно-рефлекторное научение* положительно влияет на способность органов чувств различать физические стимулы (дифференциальная сенсорная способность). *Оперантное научение* позволяет активно совершенствовать движения. *Викарное научение* улучшает наблюдательность, а вербальное развивает мышление и речь. Если в обучении ребенка мы используем все четыре вида научения, то одновременно у него будут развиваться восприятие, моторика, мышление и речь. Вот почему с раннего детства, приступая к обучению детей, необходимо стремиться к сочетанию разных видов научения.

ОСОБЕННОСТИ НАУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА

Основные сферы научения детей в младенческом возрасте — это движения, психические процессы: восприятие и память, речевой слух и наглядно-действенное мышление. Развитие *двигательной активности* ребенка необходимо для расширения возможностей его самостоятельного передвижения в пространстве, для исследования и познания окружающего мира, а также для овладения предметными действиями. Без приобретения соответствующими процессами человеческих свойств невозможно дальнейшее развитие у ребенка собственно человеческих способностей.

Если бы с самых первых дней жизни можно было начать активную учебную и воспитательную работу с ребенком, направленную на развитие его познавательных процессов и речи, то это следовало бы сделать, приступив к обучению ребенка сразу после его рождения. Однако мы знаем, что в первые дни своего существования человеческий младенец является одним из самых беспомощных на свете существ и прежде всего требует физического ухода. Поэтому о его физическом воспитании необходимо заботиться в первую очередь. Не рекомендуется, например, слишком сильно пеленать ребенка и долго держать его в таком состоянии. Руки и ноги ребенка должны иметь возможность свободно двигаться с двух-трехнедельного возраста. От движений

младенца в первые дни и месяцы жизни может зависеть развитие в будущем его двигательных способностей, умений и навыков.

До тех пор пока малыш не станет на собственные ноги и не научится самостоятельно передвигаться, с ним начиная с полуторамесячного возраста необходимо регулярно проводить специальные физические упражнения. В возрасте от 1,5 до 3 месяцев это может быть легкий, поглаживающий массаж рук, ног, спины и живота ребенка. От трех до четырех месяцев рекомендуется применять растирание разминку тех же самых частей тела, свободное пассивное передвижение рук и ног ребенка, их сгибание и разгибание руками взрослого.

От четырех до шести месяцев взрослому следует уже внимательно наблюдать за собственными попытками ребенка самостоятельно выполнять разнообразные целенаправленные движения и всячески их стимулировать. Такими движениями, которые требуют поддержки, могут быть доставание и захватывание предметов, переворачивание с боку на бок, попытки занять сидячее положение, самостоятельно встать на четвереньки, на колени, на ноги и сделать первые шаги. Примерный комплекс физических упражнений для младенца 6—7-месячного возраста должен включать в основном оказание помощи ребенку в движениях, выполняемых им по собственной инициативе. В 9—12 месяцев особенно важно стимулировать собственное старание ребенка встать и ходить.

Все физические упражнения рекомендуется делать ежедневно в часы бодрствования, за 20—30 минут до кормления или спустя 30—40 минут после него утром, днем и вечером, но не позднее чем за 3—4 часа до ночного сна. Физические занятия с ребенком следует проводить на гладкой, твердой поверхности, устланной мягким чистым ковриком или байковым одеялом с пеленкой или простыней наверху. Руки взрослого при этом должны быть сухие и чистые.

Желательно, чтобы физические занятия с детьми постоянно проводил один и тот же человек, не обязательно мать. Лучше даже, если это будет делать отец в то время, когда мать занята какими-либо другими делами. Во время занятий необходимо поддерживать у ребенка хорошее настроение и ласково разговаривать с ним.

С возрастом по мере совершенствования и развития движений надо стимулировать активность ребенка, направленную на самостоятельный прием пищи, одевание и раздевание. Для закаливания и физического развития ребенка полезно купание и плавание при помощи взрослого или в специальных плавательных принадлежностях, поддерживающих младенца на поверхности воды.

Ребенок, начиная с двух-трех месяцев, должен не только находиться в окружении ярких, разноцветных, красивых и привлекательных игрушек, издающих разнообразные и приятные звуки, но и сам иметь возможность касаться их, брать в руки, двигать, поворачивать, порождать определенные зрительные и слуховые эффекты. Всем манипулятивным действиям ребенка с предметами не следует препятствовать, так как с помощью этих действий

младенец активно познает окружающий мир. Здесь начинается формирование произвольных Движений и познавательных интересов. Поддержание и закрепление их в этом возрасте в дальнейшем может привести к формированию важной для современного цивилизованного человека потребности в приобретении новых знаний.

На втором полугодии жизни дети начинают воспроизводить и повторять движения взрослых. Тем самым они демонстрируют *готовность к vicарному научению* с повторными самостоятельными упражнениями. Это обстоятельство имеет принципиальное значение для дальнейшего общего развития ребенка, в частности для формирования его речи. Под влиянием речи взрослых у ребенка вначале развивается специальный *речевой слух*. Он включает в себя ряд последовательно формируемых элементарных и более сложных способностей: фонематического слуха (ознакомление со звуками речи, из которых состоят слова); правил комбинирования фонем в слоги и слова (усвоение фонологических правил); способности выделять в речевом потоке основные значимые единицы языка (морфемный слух); усвоение правил их комбинирования (синтаксиса).

Для того чтобы речевой слух у младенца оформился как можно скорее, необходимо начиная с двух месяцев как можно больше разговаривать с ребенком во время кормления и выполнения других дел по уходу за ним. Ребенок при этом должен хорошо видеть лицо и руки человека, произносящего слова, так как через мимику и жесты они передают информацию о том, что одновременно обозначается при помощи слов.

Произносимые взрослым слова младенец связывает с тем, что он сам чувствует, видит и слышит. Так происходит *первичное научение комплексному восприятию речи*, формируется способность к различению ее элементов и пониманию.

Наряду с усвоением слов, обозначающих предметы, необходимо заботиться о том, чтобы ребенок научился понимать слова, относящиеся к действиям и признакам предметов. Их следует начинать использовать в общении с ребенком примерно с 8—9-месячного возраста, когда он уже научился самостоятельно выполнять элементарные произвольные движения, связанные, например, с изменением позы, хватанием, перемещением предметов, переворачиванием собственного тела, передвижением его частей: рук, ног, головы. Особое внимание в период формирования речи ребенка следует обратить на развитие движений рук. В лексиконе взрослого человека, общающегося с младенцем, должно быть достаточно слов, обозначающих подобные движения. Это такие слова, как «дай», «возьми», «подними», «брось», «принеси», «отнеси» и т. п. Успешность усвоения и понимания речи значительно возрастает, если наряду с собственно речевым общением со взрослым и во время его ребенок имеет возможность активно манипулировать предметами, называемыми взрослым, самостоятельно исследовать их, внимательно изучать.

Главное, что должен приобрести ребенок к концу младенческого возраста,— это прямохождение и разнообразные движения руками. В

естественных условиях это в той или иной степени происходит у всех детей, но с определенными индивидуальными различиями, достигающими иногда по времени двух-трех месяцев. С помощью определенных действий можно ускорить двигательное развитие детей. Такие действия должны базироваться на естественных внутренних побуждениях ребенка к совершению тех или иных движений.

У младенца чуть ли не с первых дней жизни проявляется особый опорный двигательный рефлекс, который состоит в том, что при прикосновении ладонью к нижней поверхности стопы ребенок автоматически разгибает, выпрямляет ножки. Этим рефлексом можно воспользоваться для того, чтобы активно развивать у него мышцы постепенно подготавливая ребенка к вставанию на них.

Для развития движений рук и ног ребенка и его ускоренной подготовки к прямохождению очень важна координация ручных и ножных движений. Важно, чтобы ребенок, находясь в состоянии бодрствования, мог одновременно касаться окружающих предметов ногами, опираясь на них, захватывать руками, сначала лежа, а затем сидя и передвигаясь по поверхности. Это подготовит скоординированные движения его рук и ног и соответствующих групп мышц.

Примерно к началу второго полугодия жизни восприятие и память ребенка, его двигательная активность достигают такого уровня развития, что он оказывается вполне способным решать в наглядно-действенном плане элементарные задачи. С этого момента наступает пора позаботиться о развитии у ребенка наглядно-действенного мышления. Перед младенцем теперь необходимо чаще ставить разного рода задачи на зрительный и двигательный поиск знакомых и привлекательных предметов. Например, на глазах у ребенка можно спрятать игрушку, на несколько секунд отвлечь его внимание и затем попросить найти спрятанную вещь. Такие вопросы и игры с детьми не только хорошо развивают память, но благотворно влияют на мышление.

НАУЧЕНИЕ В РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

На протяжении раннего детства совершенствуется интеллект ребенка, происходит переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Практические действия с материальными предметами постепенно замещаются действиями с образами этих предметов. Ребенок делает очередной и весьма важный шаг на пути своего интеллектуального развития. Для того чтобы это развитие и дальше шло ускоренными темпами, детям раннего возраста необходимо как можно больше давать заданий на воображение. Следует особенно поощрять их самостоятельность и стремление к художественному и техническому конструированию, творчеству, в частности — рисованию. Общение со взрослыми, совместные с ними творческие игры выступают в качестве основных условий развития способности ребенка.

Начало раннего возраста — это вступление в *сензитивный период развития речи*. В возрасте от одного года до трех лет ребенок наиболее восприимчив к усвоению речи. Здесь завершается формирование тех

предпосылок к овладению человеческой речью, которые возникли еще в младенческом возрасте,— речевого слуха, способности к пониманию речи, включая язык мимики, жестов и пантомимики. Пассивное восприятие и реагирование на речь взрослого, к которому ребенок практически уже подготовлен к концу младенческого возраста, в раннем дошкольном детстве замещается активным овладением речью.

В основе развития речи ребенка в начальном периоде ее активного пользования лежит оперантное и викарное научение, внешне выступающее как подражание речи взрослых. На втором году жизни у ребенка резко возрастает интерес к окружающему миру. Дети все хотят узнать, потрогать, подержать в своих руках. В этом возрасте их особенно интересуют названия новых предметов и явлений имена окружающих людей, они ждут от взрослых соответствующих разъяснений. Овладев первыми словами, дети часто задают взрослым вопросы «что это?», «кто это?», «как это называется?». Такие вопросы нельзя оставлять без внимания, необходимо всегда отвечать на них как можно полнее, чтобы удовлетворить естественное любопытство ребенка и способствовать его когнитивному развитию.

Неправильная, слишком быстрая и невнятная речь взрослых препятствует речевому развитию детей. С ребенком необходимо говорить медленно, отчетливо произнося и повторяя все слова и выражения. Внимательно наблюдая за действиями взрослых, ребенок к концу первого года жизни уже оживленно реагирует на его мимику, жесты и пантомимику. По ним он улавливает смысл тех слов, которые произносятся взрослым. Поэтому, разговаривая с детьми раннего возраста, особенно в начале усвоения активной речи, необходимо широко пользоваться в общении языком мимики и жестов.

Своим родителям, братьям и сестрам дети в процессе речевого развития подражают больше, чем другим людям. Чем чаще, общаясь с ребенком, его ближайшие родственники разговаривают с ним, тем быстрее сам ребенок усваивает речь. Поддержка и одобрение собственной речевой активности ребенка со стороны окружающих людей играют важную роль в развитии его речи. Лучше всего обучать и практически оценивать уровень речевого развития, достигнутый ребенком, может мать. Если одни и те же слова произносит она, то ребенок лучше понимает их и разумнее на них реагирует, чем на аналогичные высказывания других людей.

У родителей, которые наблюдают за речевым развитием детей, иногда возникает беспокойство по поводу задержек начала их активной речи. Если ребенок примерно до двух лет мало говорит, но хорошо понимает обращенные к нему слова взрослого, то никаких серьезных оснований для переживаний по поводу его речевого развития быть не должно. Дети, которые до этого говорили мало, между двумя и тремя годами нередко обнаруживают значительный и быстрый прирост собственной речевой активности, догоняя своих сверстников. В характере и темпах усвоения ребенком активной речи имеются значительные, нормальные индивидуальные различия, которые не должны вызывать беспокойства.

В возрасте около трех лет ребенок начинает внимательно и с явным интересом прислушиваться к тому, о чем говорят между собой взрослые. Их речь в связи с этим должна быть разнообразной становиться такой, чтобы быть понятной для ребенка.

Еще один важный момент, связанный с речевым развитием ребенка раннего возраста,—это возможность усвоения детьми одновременно двух языков: родного и неродного. Можно предположить, что наиболее благоприятным периодом времени для начала параллельного изучения двух языков является как раз ранний дошкольный возраст. Однако оба языка здесь должны преподаваться с помощью одних и тех же методов. Важно, чтобы на разных языках последовательно, не переходя от одного языка к другому, с ребенком постоянно говорили определенные люди в разных ситуациях. В этом случае не возникнет или будет довольно скоро и успешно преодолено явление языковой интерференции.

Мы уже отмечали, что для детей раннего возраста характерна *повышенная любознательность*. Ее поддержка ведет к быстрому интеллектуальному развитию ребенка, к приобретению им необходимых знаний, умений и навыков, причем умственное развитие детей этого возраста осуществляется в разных видах деятельности: в играх, на занятиях со взрослыми, в общении со сверстниками, в процессе внимательного наблюдения за тем, что ребенка окружает. Особенное значение для развития любознательности ребенка имеют игрушки. Среди тех игрушек, которые находятся в распоряжении детей, должно быть много таких, с помощью которых дети, подражая взрослым, могли бы приобщаться к миру человеческих отношений. Здесь в достатке должны быть куклы, изображающие людей и животных, кубики, из которых можно создавать различные конструкции, предметы домашнего обихода, мебель, кухонная утварь, садовый инвентарь (все в игрушечном варианте), разнообразные инструменты для изготовления простейших поделок.

Наличие инструментов в руках ребенка раннего возраста особенно важно для совершенствования его интеллекта, творческого воображения и для развития способностей. Ребенок с помощью имеющихся в его распоряжении инструментов в первую очередь должен научиться приводить в порядок, ремонтировать собственные игрушки. Если игрушка случайно сломалась, то ее не стоит выбрасывать, даже если родители в состоянии купить новую. Лучше попросить малыша и помочь ему починить игрушку. Конечно, в этом возрасте Дети вряд ли в состоянии делать это самостоятельно. Важно, однако, другое: с раннего возраста приучать детей к аккуратности, трудолюбию и бережливости.

С обучением и воспитанием детей раннего дошкольного возраста связан еще один важный вопрос: насколько устойчивыми для Дальнейшего психологического и поведенческого развития ребенка могут стать последствия ранней сенсорно-двигательной депривации, т.е. лишения ребенка необходимых стимулов для его психофизического развития. Если речь идет о чисто двигательных навыках, т. е. о некотором дефиците возможностей для свободного передвижения в пространстве, то задержки в этом плане,

наблюдаемые в раннем возрасте, со временем, как правило, преодолеваются без каких бы то ни было серьезных последствий. В других сферах развития таких, например, как речь, эмоции, интеллектуальные способности последствия ранней сенсорной депривации могут оказаться более серьезными и устойчивыми. Дети, чьи возможности в отношении этих психических функций были существенно ограничены в возрасте от рождения до двух-трех лет жизни, т. е. те, с которыми в раннем дошкольном детстве взрослые мало общались, которым, например не читали книг, не побуждали к тому, чтобы активно изучать окружающий мир, которые не имели возможности для игр, эти дети как правило, заметно отстают от своих сверстников в психологическом развитии. Из них нередко вырастают так называемые педагогически запущенные дети.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Начальный этап научения.

1. Первые признаки научения у детей младенческого возраста.
2. Особое значение научения в первый год жизни ребенка.
3. Роль слова на начальном этапе научения.

Тема 2. Сочетание разных форм научения

1. Необходимость сочетания разных форм научения для ускоренного психологического и поведенческого развития ребенка.
2. Оптимальное сочетание разных видов научения.

Тема 3. Особенности научения детей младенческого возраста

1. Основные сферы научения у детей младенческого возраста.
2. Совершенствование двигательной активности и физическое развитие ребенка в течение первого года жизни.
3. Формирование предпосылок к активному речевому развитию.
4. Становление наглядно-действенного мышления.

Тема 4. Научение в раннем возрасте

1. Факторы, способствующие переходу ребенка от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.
2. Начало сензитивного периода в развитии активной речи.
3. Способы стимулирования речевой активности ребенка полуторагодовалого-двухлетнего возраста.
4. Организация общения ребенка раннего возраста с окружающими людьми.
5. Развитие воображения и речевого мышления.
6. Развивающее значение детских игр. Требования, предъявляемые к игрушкам ребенка.
7. Проблема раннего двуязычия и ее решение в начальный период развития активной речи.

Темы для рефератов

1. Особенности научения детей в младенческом возрасте.
2. Научение в раннем возрасте.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Средства ускоренного психического и поведенческого развития детей в раннем возрасте.
2. Пути и способы совершенствования речи и мышления ребенка раннего возраста.

Литература

I

Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов.— М., 1964.

Сенсорное развитие в раннем возрасте (до года): 17—35.)

Раншбург И., Поппер П. Секреты личности.—М., 1983.

/Развитие двигательной активности в раннем возрасте: 29—41.)

Наттер М. Помощь трудным детям.—М., 1987.

/Младенчество и первый год жизни: 82—90. Ранний возраст (второй год жизни): 91-97.)

II

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей: Учебное пособие.— - Минск, 1987.

(Развитие представлений на первом году жизни: 14—24. Развитие представлений у детей в раннем возрасте: 24—43.)

Карлсон Л. и др. Ребенок от 0 до 2 лет. Развитие во взаимодействии с окружающими людьми.— М., 1983.

(Понимание взрослыми и детьми друг друга. Познание детьми окружающего мира. Самопознание. Режим жизни и привыкание к новым условиям. Игры маленьких детей.)

Новоселова С. А. Развитие мышления в раннем возрасте.— М., 1978.

Глава 18.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Краткое содержание

Совершенствование восприятия, памяти и мышления. Понятия сенсорного эталона и перцептивного действия. Развитие восприятия детей через усвоение сенсорных эталонов и формирование перцептивных действий. Значение восприятия для выявления художественно-изобразительных и конструкторско-технических способностей. Основные направления улучшения памяти дошкольника. Придание памяти произвольности, опосредствованного характера. Развитие средств запоминания. Запечатление в игре. Необходимость адекватной мотивации запоминания и воспроизведения материала у детей

раннего дошкольного возраста. Повторение как признак начала произвольного запоминания. Совершенствование способов повторения материала. Пути развития средств запоминания. Выделение мнемической цели, постановка и решение мнемических задач. Значение развития мышления для совершенствования памяти. Основные этапы развития мышления как внутреннего плана Действий.

Обучение речи, чтению и письму. Пути развития речи в дошкольном возрасте. Приемы развития речи у ребенка, ее интеллектуализация. Роль детского словотворчества и эгоцентрической речи в вербальном развитии ребенка. Начало изучения иностранных языков. Дошкольный возраст как начало сензитивного периода в усвоении иностранного языка. Значение правильно поставленного ударения для обучения чтению словами и фразами. Графические и знаковые рисунки ребенка как предпосылки к развитию письма. Возможности и условия обучения письму на более раннем, 3-5-летнем возрасте. Важность адекватной мотивации обучения чтению и письму для успеха обучения. Роль игры в этом процессе. Условия успешного усвоения иностранных языков детьми дошкольного возраста.

Подготовка к учению в школе. Два основных фактора, определяющих психологическую готовность ребенка к обучению в школе: личностно-мотивационный интеллектуально-познавательный. Структура мотивации, обеспечивающая готовность дошкольника к усвоению школьных знаний, умений и навыков. Роль познавательных интересов, потребности в самосовершенствовании, в общении, в достижении успехов, адекватной самооценки и оптимального уровня притязаний. Основные мотивационные (принятие и сохранение задачи, отношение к замечаниям и предлагаемой помощи) и структурные (строение деятельности) признаки готовности дошкольника к учебной деятельности. Функциональные признаки готовности: характер ориентировочной, исполнительской и контрольной учебной деятельности.

Развивающие учебно-дидактические игры и формы занятий с детьми дошкольного возраста. Трудности мотивационного характера, которые возникают при обучении детей, начиная с 4—5 летнего возраста. Необходимость порождения и поддержания у таких детей постоянного интереса к знаниям. Пути преодоления этих трудностей за счет ведения обучения в условиях особым образом организованных учебно-дидактических игр. Основные психолого-педагогические требования, предъявляемые к такого рода играм: непосредственный интерес к занятиям; предоставление детям возможности проявить свои способности; высокая оценка способностей детей и их достижений со стороны взрослых; включение ребенка в соревнование; возможность выигрыша в соревновании за счет приобретения новых знаний, умений и навыков; наличие простых источников получения знаний, умений и навыков, которыми ребенок может воспользоваться самостоятельно; стимулирование успеха за счет особого подчеркивания того, что он получен за приложенные усилия и старание. Основные требования, предъявляемые к

индивидуальным играм детей; простота, доступность, конструктивный характер, получение новых знаний, формирование умений и навыков.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВОСПРИЯТИЯ, ПАМЯТИ И МЫШЛЕНИЯ

Развитие основных познавательных процессов ребенка в дошкольном детстве может идти стихийно и управляемо, организовано и неорганизовано, и уровень интеллекта, достигаемый ребенком к 6—7 годам, а также степень его готовности к учению в школе существенно зависят от того, насколько продуманным было обучение ребенка в семье и в дошкольных учреждениях в течение предыдущих трех-четырех лет. Эти годы вносят большой вклад в познавательное развитие детей. Не случайно, что в качестве ведущего вида деятельности в данном возрасте выступает игра, дополняемая, разумеется, другими видами деятельности, влияющими на развитие ребенка, в том числе общением.

В данном возрасте у детей открываются большие возможности для совершенствования когнитивных процессов, в первую очередь восприятия через формирование сенсорных действий, сознательно регулируемых и направляемых на преобразование воспринимаемой действительности с целью построения ее адекватных образов. Сенсорные способности детей, по мнению Л. А. Венгера, определяются количеством тех перцептивных действий, которыми владеет ребенок⁵¹. Образование перцептивных действий, в свою очередь, зависит от выделения и усвоения ребенком систем *сенсорных эталонов*, т. е. чувственных свойств предметов, выделяемых при их восприятии взрослыми людьми и зафиксированных в языке в виде понятий. Сенсорные эталоны как образцы восприятия сложились исторически и не представляют особой трудности для их усвоения взрослым человеком. В то же самое время они являются проблемой для ребенка дошкольного возраста, которого необходимо специально обучать сравнению между собой свойств конкретных предметов, воспринимаемых через органы чувств, соотнесению их с эталонами. Такими эталонными образцами при восприятии формы предметов, например, могут служить известные геометрические фигуры (линия, угол, треугольник, прямоугольник, круг, квадрат и т. п.); при восприятии цвета—спектр и различные оттенки его основных цветов по насыщенности и яркости; при восприятии величины предметов — градации мер и различия величин (длина, площадь, объем).

Познакомив ребенка с этими эталонами, его необходимо научить пользоваться ими на практике для установления соответствующих свойств воспринимаемых предметов, т. е. *обучить перцептивным действиям*. Совершенствование перцептивных действий, овладение новыми типами таких

⁵¹ См.: Венгер Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.— М, 1981.—С. 180.

действий, считает Л. А. Венгер, обеспечивает улучшение восприятия с возрастом, приобретение им большей точности, расчлененности и ряда других качеств, свойственных развитому восприятию взрослого человека. Высокое качество восприятия, в свою очередь, составляет основу для формирования тех специальных способностей, для которых важны совершенные перцептивные действия: художественных, конструкторских и других.

Параллельно с развитием восприятия в дошкольном детстве идет процесс *улучшения памяти* ребенка, причем, если для восприятия возможности развития в этом возрасте более или менее ограничены, то для памяти они гораздо более широкие. Ее совершенствование у детей-дошкольников может идти сразу по нескольким направлениям. Первое — это придание процессам запоминания произвольного характера, второе — превращение памяти ребенка из непосредственной в опосредствованную, третье — развитие средств и приемов как запоминания, так и припоминания. Рассмотрим каждое из этих направлений в отдельности.

От младшего дошкольного возраста к старшему происходят заметные изменения памяти. Прежде всего к концу дошкольного детства память выделяется в особую, независимо управляемую психическую функцию ребенка, которую он может в той или иной степени контролировать. В младшем и среднем дошкольном возрасте (3—4 года) запоминание и воспроизведение материала еще входит в состав различных видов деятельности, осуществляется в основном непроизвольно. В старшем дошкольном возрасте благодаря постановке перед детьми специальных мнемических задач совершается переход к произвольной памяти. Чем больше таких задач возникает перед дошкольником в игре, общении и труде, тем быстрее его память превращается из непроизвольной в произвольную. При этом мнемические действия выделяются в особую группу среди других видов действий, выполняемых в связи с осуществлением той или иной деятельности⁵². Мнемические — это действия, направленные на запоминание, сохранение и воспроизведение информации.

Особенно быстро и легко мнемические действия возникают и обособляются в игре, причем во всех возрастных группах дошкольников, начиная с трех-четырехлетнего возраста. У детей младшего и среднего дошкольного возраста в силу особенностей их психологии и недостаточной готовности к серьезной целенаправленной деятельности, в частности учебной, *продуктивность запоминания в игре заметно выше*, чем в других видах деятельности. Иногда это создает ошибочное впечатление о слабости памяти трех-четырехлетнего ребенка, особенно тогда, когда его память стараются проверить напрямую с помощью тех же методов и в тех же условиях, которые используются для изучения памяти взрослых людей.

⁵² См.: *Истомина З. М.* Развитие произвольного запоминания у дошкольников // *Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.*— М., 1981.

Для развития произвольной памяти ребенка важно вовремя уловить и максимально использовать его стремление что-то запомнить. Действия, связанные с сознательным намерением запоминать или припоминать, впервые отчетливо появляются у детей примерно около пяти-шести лет. Внешне они выражаются, например, в преднамеренном повторении ребенком того, что он хотел бы запомнить. Стимулирование повторения играет в развитии памяти важную роль, и повторениям всячески нужно способствовать. Повторения обеспечивают перевод информации из кратковременной в долговременную память.

При обучении запоминанию надо постепенно приучать детей переходить от непосредственного повторения к отсроченному, от повторения вслух к повторению про себя. Переход от внешнего к мысленному повторению обычно интеллектуализирует запоминание и делает его более продуктивным. Начиная с четырехлетнего возраста детей можно учить запоминать одни вещи при помощи других, например — предмет или слово с помощью обозначающей его картинки. Вначале готовые средства для запоминания ребенку предлагает взрослый. Когда дети научаются запоминать и припоминать предметы с помощью предлагаемых им средств, можно переходить к постановке перед ребенком задачи самостоятельного выбора средств для запоминания.

Ход развития и совершенствования мнемических средств можно представить себе следующим образом:

1. Переход от конкретных мнемотехнических средств (запоминания одних предметов с помощью других) к абстрактным (запоминание предметов с помощью знаков, рисунков, схем и т. п.).

2. Переход от механических к логическим средствам запоминания и воспроизведения материала.

3. Переход от внешних средств запоминания к внутренним.

4. Переход от использования уже готовых или известных средств запоминания к новым, оригинальным, придуманным самим запоминаящим.

Следование этому ходу развития в совершенствовании средств запоминания и воспроизведения обеспечивает постепенное формирование у ребенка опосредствованного и произвольного запоминания, одновременно развивая мнемотехнические средства. То, что развитие памяти у дошкольников по всем этим направлениям вполне возможно, показывают опыты, проведенные З. М. Истоминой. Она установила, что шести-семилетние дети даже в обычных условиях без использования специального мнемотехнического обучения могут самостоятельно образовывать мысленные логические связи между запоминаемыми словами. О наличии таких связей в памяти ребенка свидетельствует характер воспроизведения им материала, в частности тот факт, что при воспроизведении по памяти ребенок этого возраста может изменять порядок называния предметов, объединяя их по значению в смысловые группы. Рассмотрим в этой связи один показательный опыт.

Детям разного возраста предлагается одинаковый материал с просьбой запомнить его двумя разными способами: непосредственно или с помощью специальных вспомогательных мнемотехнических средств. Анализ приемов,

которыми в этом случае пользуются дети для запоминания, показывает, что те из них, кто решает задачу с помощью вспомогательных средств, строят свои операции иначе, чем те, кто запоминает непосредственно. Для опосредствованного запоминания требуется не столько сила механической памяти, сколько способность разумно распорядиться материалом, определенным образом его структурировать, т. е. не только память, но и развитое мышление.

Следует иметь в виду один важный момент, отличающий обучаемость детей от обучаемости взрослых. Ребенок сравнительно легко усваивает материал лишь тогда, когда у него к этому материалу имеется явно выраженный непосредственный познавательный или потребительский интерес. Данное замечание касается и памяти. Ее развитие у детей дошкольного возраста от произвольной к произвольной и от непосредственной к опосредствованной будет происходить активно лишь тогда, когда сам ребенок *заинтересован* в применении соответствующих средств запоминания, в сохранении и воспроизведении запоминаемого материала. Дошкольник, например, осознает и выделяет мнемические цели только в том случае, если он сталкивается с интересной для него задачей, которая требует активного запоминания и припоминания. Это происходит, в частности, тогда, когда ребенок участвует в игре, а цель что-то запомнить приобретает для него реальный, конкретный и актуальный смысл, отвечающий игровым интересам.

Важнейшим моментом перехода ребенка от произвольного к произвольному запоминанию является выделение и принятие им *мнемической цели*, т. е. формирование внутренней установки на запоминание материала. Но это выступает только в качестве первого шага на пути развития произвольной памяти. Далее должны быть отработаны сознательные приемы и средства запоминания, простейшим из которых является повторение материала. Необходимо также позаботиться о том, чтобы ребенок научился использовать определенные стимулы-средства для припоминания.

Совершенствование произвольной памяти у детей связано с применением в процессах запоминания и воспроизведения материала мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения установления смысловых связей. Можно сказать, что улучшение памяти ребенка происходит одновременно с совершенствованием его умственной деятельности и в прямой зависимости от нее.

Если приступить к обучению ребенка пользованию мнемическими приемами до того, как у него появятся первые признаки произвольного запоминания в процессе естественного развития памяти, то можно добиться того, что данный вид запоминания и воспроизведения материала начнет складываться у детей не к пяти-шести годам, а раньше. Установлено, что при правильно организованном обучении можно добиться выраженного эффекта в развитии памяти уже в младшем дошкольном возрасте, т. е. на полтора-два года раньше обычного. Однако для того чтобы это произошло, необходимо выполнить ряд условий. На первом этапе обучения дети должны научиться *сравнивать и соотносить друг с другом изучаемый материал, формировать*

смысловые группировки на основе выделения определенных существенных признаков, научиться выполнять эти операции при решении мнемических задач.

В свою очередь, формирование умения классифицировать материал также должно пройти три этапа: практический, речевой и полностью умственный. Показано, что в результате овладения приемами группировки и классификации как познавательными действиями можно улучшить память детей младшего дошкольного возраста. В среднем и старшем дошкольном детстве такие дети уже вполне осознанно, с успехом применяют подобного рода приемы при запоминании и воспроизведении материала, демонстрируя тем самым выраженную способность к произвольному запоминанию и воспроизведению материала.

Обсуждая вопросы развития памяти у детей, мы подошли к проблеме мышления. Перспективы и пределы развития памяти дошкольника, особенно в преддошкольные годы, в конечном счете задаются его интеллектуальными возможностями. Если удастся найти ключ к управлению развитием мышления ребенка, то это означает, что открываются возможности для совершенствования всех других его познавательных процессов.

Поскольку важнейшей особенностью психологического механизма человеческого интеллекта является наличие в нем внутреннего плана действий, то на его становление и развитие в дошкольном возрасте следует обратить особое внимание. Н. Н. Поддьяков показал, что развитие внутреннего плана действия у детей дошкольного возраста проходит следующие этапы:

1-й этап. Ребенок еще не может действовать в уме, но уже способен манипулировать вещами в наглядно-действенном плане, преобразовывать непосредственно воспринимаемую им предметную ситуацию с помощью практических действий. На этом этапе развитие мышления состоит в том, что вначале ситуация дается ребенку наглядно, во всех своих существенных признаках, а затем часть из них исключается, и акцент ставится на память ребенка. Первоначальное развитие интеллекта идет через развитие припоминания ранее виденного или слышанного, прочувствованного или сделанного, через перенос однажды найденных решений задачи на новые условия и ситуации.

2-й этап. Здесь в постановку задачи уже включается речь. Сама задача может быть решена ребенком еще только во внешнем плане, путем непосредственного манипулирования материальными объектами или методом проб и ошибок. Допускается некоторая модификация ранее найденного решения при его переносе на новые условия и ситуации. Обнаруженное решение в словесной форме может быть выражено ребенком, поэтому на данном этапе важно добиться от него понимания словесной инструкции, формулировки и объяснения на словах найденного решения.

3-й этап. Задача решается уже в наглядно-образном плане путем манипулирования образами-представлениями объектов. От ребенка требуется осознание способов действий, направленных на решение задачи, их разделение

на практические — преобразование предметной ситуации и теоретические — осознание способа произведенного преобразования.

4-й этап. Это — заключительный этап, на котором задача вслед за найденным ее наглядно-действенным и образным решением воспроизводится и реализуется по внутренне представленному плану. Здесь развитие интеллекта сводится к формированию у ребенка умения самостоятельно выработать решение задачи и сознательно ему следовать. Благодаря такому научению происходит переход от внешнего к внутреннему плану действий.

ОБУЧЕНИЕ РЕЧИ, ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ

В дошкольном возрасте продолжается развитие речи. Оно, как показал Л. С. Выготский, идет по линии *соединения речи с мышлением и ее интеллектуализации*. Это — формирование понятий, логики рассуждений, смысловое обогащение слова, дифференциация и обобщение словесных значений. Речь в дошкольном возрасте постепенно превращается в важнейший инструмент мышления ребенка.

На пятом году жизни у детей обычно наступает период «почемучек», а вскоре после него начинается возраст детского словотворчества. Дети в это время задают взрослым много вопросов познавательного характера, проявляют повышенный интерес к словам. У них быстро нарастает запас слов, речь становится более богатой, грамматически и синтаксически сложной.

В этом возрасте, относящемся к сензитивному периоду в развитии речи, главная учебная задача состоит в обогащении словаря ребенка, в усвоении им понятий, в понимании многозначности употребляемых слов и их смысловых оттенков. Всему этому способствует параллельная активизация и совместное использование различных видов речи: диалогической, монологической, репродуктивной, творческой, интонационно различной. У ребенка необходимо выработать и совершенствовать умение рассказывать и рассуждать вслух специально побуждать его к тому, чтобы, решая задачи, он активно использовал речь.

В данном возрасте с детьми полезно проводить интеллектуальные словесные игры на темы: «Как называется ...?», «Какие ты знаешь слова, которые обозначают ...?», «Какое слово можно употребить вместо ...?» и др. Детям можно давать задания описать какой-либо предмет после его внимательного рассмотрения, рассказать о том, что ребенок слышал или видел.

Огромную пользу в развитии речи приносит *чтение рассказов и сказок* с попутным обращением внимания ребенка на встречающиеся в них новые и интересные слова. Разрабатывая связную монологическую речь, полезно научить ребенка *пересказывать* небольшие прочитанные тексты, пользуясь теми новыми словами, которые в них встречаются.

Еще более способствует развитию речи и одновременно мышления дошкольника выполнение заданий на *самостоятельное придумывание рассказов и сказок*. Правда, не все дети этого возраста в состоянии справиться со столь сложными задачами, однако сами попытки подобного рода приносят

детям большую пользу в их развитии. Очень помогают в решении словесных задач различные вспомогательные предметы, которые ребенок может наблюдать и пользоваться ими в процессе придумывания рассказа, во время передачи его содержания.

Некоторые психологи, занимавшиеся изучением развития речи у ребенка дошкольного возраста, считают, что в эти годы детям хорошо дается *двухязычие*. В данном возрасте необходимо начинать или активно продолжать уже начатое в раннем детстве усвоение второго языка, причем при изучении обоих языков — родного и неродного — желательнее одновременно изучать структуры самих языков как объективно существующих знаковых систем. Показано, что дети-дошкольники вполне могут усваивать элементарные законы языка начиная со среднего дошкольного возраста, когда их языковое фонематическое и грамматическое чутье особенно развито. Возраст ребенка после четырех-пяти лет, очевидно, сензитивен в плане усвоения языка в отличие от возраста от одного года до трех лет, представляющего собой сензитивный период в развитии речи. Установлено, что при правильно поставленном обучении четырехлетние дошкольники в состоянии выделять звуки в слове, различать гласные и согласные, твердые и мягкие, звонкие и глухие звуки. Этому в старшем дошкольном возрасте в большой степени способствует детское словотворчество, обучение чтению и письму.

После того как ребенок научился читать буквы и слоги, важно научить его правильно ставить ударение. На этой основе идет дальнейшее обучение чтению целыми словами. Такое чтение успешно формируется в результате вычленения и проставления ударения в последующего восприятия слова с ориентацией на ударный согласный звук. Осознание ударения и его словоразличительной роли обогащает представления детей о родном языке, способствует развитию теоретических знаний о нем. Лишь достигнув интонационно слитного звучания фразы, ребенок начинает по-настоящему понимать прочитанное.

Обучение чтению проходит два этапа: аналитический и синтетический. На аналитическом этапе дети овладевают чтением отдельных частей слов, улавливают отношения, существующие между звуками и буквами, овладевают механизмом чтения слогов, объединением их в слова (слоговое чтение). Синтетический этап предполагает обучение чтению целых слов, словосочетаний, предложений и фраз, а также усвоение интонационного объединения предложений, осмысление связного текста. Обучая детей шестилетнего возраста, можно добиться того, чтобы к семилетнему возрасту они уже владели навыками синтетического чтения. Для этого необходимо вести обучение с выделением следующих этапов:

1. Выработка внимания к грамматическим признакам слов (предлогам, окончаниям слов, их порядку в предложении) и выяснение их роли в связи слов в предложении.

2. Обучение прогнозированию при чтении, т. е. умению догадываться о возможном смысловом и словесном продолжении текста.

3. Обучение слитному чтению слов, редуцированию в них безударных гласных.

4. Обучение выделению и слитному чтению так называемого фонетического слова (слова с примыкающими к нему служебными словами и частицами).

5. Формирование умения объединять слова в словосочетания, считывать их без повторного прочтения.

6. Обучение актуальному чтению предложения (пояснение термина «актуальное» будет дано далее по тексту).

Приступая к обучению ребенка чтению, у него в первую очередь необходимо выработать нужную интонацию и настроить на целостное восприятие упорядоченной последовательности слов. Н. С. Старжинская, которая выделила описанные этапы⁵³, считает, что при восприятии первого слова (или нескольких первых слов) предложения в голове у читающего возникает синтетическая гипотетическая схема предложения, в которую затем укладываются считываемые слова и на основании которой прогнозируется смысл высказывания. Для того, чтобы ребенок научился так читать, его необходимо обучить воспринимать не только слова, но и информационные грамматические сигналы, прежде всего окончания слов и слова, соединяющие их друг с другом в предложение, в единое смысловое целое. Одновременно с объединением слов должно происходить членение предложения на смысловые группы — синтагмы, которые представляют собой простейшие единицы речи, выражающие смысловое целое. Членение предложения на синтагмы и называется актуальным членением. Актуальное чтение, в свою очередь, — это такое чтение, которое построено на актуальном членении.

Совершенствование чтения должно сопровождаться развитием письма, и наоборот, развитие письма предполагает улучшение чтения, так как обе эти функции являются взаимосвязанными. На основе анализа данных, полученных в психологических исследованиях детских символических рисунков, обобщения наблюдений за развитием письменной речи у детей в ее начальных формах, Л. С. Выготский пришел к следующим выводам, не утратившим своего значения и в наши дни.

1. Научение детей письму можно и необходимо перенести из младшего школьного в дошкольный возраст, и сделать обязанностью дошкольного обучения, поскольку почти 80% детей младшего дошкольного возраста уже владеют операцией произвольного соединения знака-рисунка с обозначаемым им предметом. При психологически продуманном и правильно организованном обучении дети этого возраста в состоянии соединить слово-значение, материализованное в рисунке, с соответствующим ему предметом. Во всяком случае практически все шестилетние дети способны к осуществлению операций с абстрактными знаками. Что же касается символического письма

⁵³ См.: Старжинская Н. С. Формирование синтетического чтения у детей 6 лет // ВОПРОСЫ психологии.— 1988.— № 5.

(письма-рисунка), то им в подавляющем большинстве случаев могли бы овладеть и трехлетние дети.

2. Чтению и письму можно научить детей уже в четырех-пятилетнем возрасте. Реальные проблемы, с которыми сталкивается обучение этим умениям в данном возрасте, связаны не с овладением или способностью овладеть техникой и сущностью письма, не с умением или неумением соотносить абстрактные символы с конкретными рисунками, а с отсутствием потребности у ребенка в развитии письменной речи и пользовании ею.

3. Главная задача дошкольного обучения письму, а также обучения другим сложным, абстрактным вещам в более раннем возрасте заключается в том, чтобы сделать усваиваемое нужным и интересным для ребенка, тесно связать изучаемый материал с его актуальными потребностями.

4. Чтение и письмо для дошкольника должны стать условиями удовлетворения наиболее важных потребностей в естественном, самом привлекательном виде деятельности—игре.

5. Вначале ребенка нужно обучить не написанию букв, а письменной речи как особой форме выражения потребности что-то сказать.

Следует, однако, иметь в виду, что должный результат в обучении детей дошкольного возраста чтению и письму может быть достигнут лишь в том случае, если применяемые методы обучения сами учитывают возрастные психофизиологические особенности детей, их интересы и потребности. Всякий раз, приступая к обучению ребенка, надо ставить перед собой вопрос: «Как его заинтересовать в приобретении соответствующих знаний, умений и навыков?» Необходимо всегда помнить, что в основе естественного речевого развития человека лежит его потребность в общении, стимулируемая необходимостью удовлетворения других потребностей.

То же самое касается обучения детей этого возраста второму, неродному языку. В его основе также должен лежать психолого-педагогический принцип актуальной жизненной необходимости соответствующих знаний для ребенка. Ситуация обучения второму языку должна быть, например, такой, чтобы без знания соответствующих слов и выражений ребенок был не в состоянии получить то, что для него особенно интересно.

Давно замечено, что дети, родившиеся и выросшие у условиях разных культур, легко и быстро, начиная с годовалого возраста, усваивают свой родной язык. Это, в частности, происходит потому, что к этому времени один язык им уже хорошо известен. Это язык мимики, жестов и пантомимики. В своей основе он является врожденным, и потому нет необходимости ему специально обучаться. Этим языком способны пользоваться и на его основе понимать друг друга практически все люди, в том числе взрослые и дети, причем без специального обучения. Наличие этого универсального языка общения и его развитие у ребенка является хорошей основой для усвоения более сложных, вербальных знаковых языков. Строя методику обучения детей иностранному языку в тот период жизни, когда они еще достаточно хорошо не усвоили свой родной язык, нужно как можно шире опираться на язык мимики, жестов и пантомимики, особенно, на первых этапах обучения.

Овладевая самыми первыми предложениями родного языка, ребенок вначале усваивает и активно пользуется простейшими вопросительными предложениями познавательного типа: «Кто это?», «Что это?», «Как это называется?». Эти предложения в первую очередь должны быть усвоены ребенком при обучении иностранному языку, так как без них активное участие в общении с его стороны будет затруднено. Самостоятельно задаваемые детьми вопросы стимулируют окружающих людей, побуждают их к использованию в общении иностранного языка. Ознакомив детей с короткими и простыми фразами типа вопросов, необходимо далее предоставить им самим возможность задавать эти вопросы взрослым. Здесь также целесообразно руководствоваться в обучении принципом: не взрослый определяет для ребенка темы и средства общения, а сам ребенок, опираясь на имеющиеся у него потребности и умения, самостоятельно и сообразно естественным интересам выбирает темы и средства общения, побуждая взрослого к нему. Когда дети таким путем усваивают родной язык, то в их лексике отдельные части речи появляются одна за другой в определенной последовательности: сначала существительные, затем глаголы, после этого прилагательные и служебные слова — союзы, предлоги, частицы и междометия. В этой же последовательности целесообразно усваивать и иноязычную лексику.

ПОДГОТОВКА К УЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Формирование и совершенствование познавательных процессов в дошкольном детстве обеспечивает не только интеллектуальное развитие ребенка, но и его подготовку к учению в школе. Кроме достижения определенного уровня развития познавательных способностей, такая подготовка включает обеспечение достаточно высокого уровня воспитанности личностных качеств, умение общаться и взаимодействовать с людьми. Помимо этого следует обратить внимание на сформированность у ребенка учебной деятельности со всеми ее основными характеристиками.

Готовность ребенка преддошкольного возраста к учению в школе прежде всего определяет его *мотивационная готовность*, которая включает в себя достаточно развитую потребность в знаниях, умениях и выраженное стремление ребенка к их совершенствованию. В представление о мотивационной готовности, кроме того, входит достаточно высокий уровень развития у ребенка потребности в достижении учебных успехов, в общении с людьми, наличие адекватной самооценки и умеренно высокого уровня притязаний. Без мотивационной готовности ни о какой другой готовности ребенка к учению не может быть и речи, так как она является источником внутреннего стремления ребенка к приобретению знаний, умений и навыков. Она также определяет работоспособность как главную предпосылку, лежащую в основе всех человеческих достижений в развитии.

Второй фактор психологической готовности к учению можно назвать *интеллектуально-познавательным*. Он предполагает развитость у ребенка основных психических процессов восприятия, внимания, воображения, памяти,

мышления и речи по параметрам произвольности, опосредствованности, умения действовать как во внешнем, так и во внутреннем планах. О том, как готовить восприятие, память, мышление и речь ребенка к учению, мы уже говорили в первых двух разделах данной главы. Упомянутые там средства годятся для развития внимания и воображения. Добавим только, что все познавательные процессы у детей должны развиваться систематически и системно, обязательно включать как внешние, практические действия с предметами, так и внутренние, умственные, связанные с использованием символической функции и знаковых систем. Сама же деятельность детей должна по мере возможности носить творческий характер.

Еще один показатель готовности — *развитость самой практической деятельности ребенка с материальными предметами*, включая те ее компоненты, которые встречаются в школьном обучении и в учении; Воспользуемся в этой связи несколько видоизмененной по сравнению с авторским вариантом схемой показателей готовности, предложенной Н. Г. Салминой. Эта схема включает в себя две группы признаков: функциональные и структурные. Первые относятся к процессу познавательной деятельности, ее практическому функционированию у ребенка, а вторые характеризуют структуру деятельности.

Мотивационно-структурный анализ сформированности учебной деятельности предполагает выяснение:

- принятия ребенком учебной задачи как руководства к действию,
- сохранения принятой задачи или соскальзывания на другую в процессе ее выполнения,
- сохранения или потери интереса к задаче в ходе ее решения.

Другой момент мотивационно-структурного анализа сформированности учебной деятельности представляет собой выяснение:

- _ отношения ребенка к учителю, которое может проявляться в реагировании на замечания учителя, в их принятии или игнорировании, в отношении учащегося к оказываемой ему помощи со стороны учителя.

Функциональные признаки сформированности учебной деятельности содержат в себе характеристику исполнительской части деятельности, а также ее контрольной части.

Характеристика ориентировочной части деятельности предполагает установление наличия самой ориентировки (способен ли ребенок анализировать заданные образцы действий, оценивать получаемый продукт, соотносить его с заданным образцом). Это включает выяснение:

- характера ориентировки (свернутая — развернутая, хаотичная— продуманная, организованная— неорганизованная),
- размера шага ориентировки (мелкий, пооперационный или крупный, целыми блоками).

Характеристика исполнительской части деятельности включает:

- выполнение деятельности методом проб и ошибок, без анализа полученного результата или с. соотносением результата с условиями выполнения,

- наличие или отсутствие самоконтроля деятельности,
- копирование учащимся действий взрослого или другого учащегося или самостоятельное выполнение деятельности.

Характеристика контрольной части деятельности содержит в себе информацию о том, замечает ли ребенок ошибки, исправляет их или пропускает, не замечая.

РАЗВИВАЮЩИЕ УЧЕБНО-ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ И ФОРМЫ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Охарактеризуем те виды занятий с дошкольниками, которые лучше всего обеспечивают их психологическую подготовку к обучению и к учению в школе, по тем основным параметрам учебной деятельности, которые были описаны выше. Замечено, что главной проблемой в начале обучения дошкольников является их недостаточная мотивационная готовность к учению, которая, в свою очередь, выражается в отсутствии устойчивого интереса к учению. Если какими-то способами нам удастся обеспечить непосредственный интерес ребенка к учению, то оно и развитие идут нормально. Преодолеть трудности мотивационного плана можно лишь, сделав учение интересным занятием для ребенка, т. е. проводя его в форме специальных учебно-дидактических игр, рассчитанных на увлечение ребенка и на его обучение через порождение интереса к приобретаемым знаниям, умениям и навыкам.

Первое требование к учебно-дидактическим играм, проводимым с детьми дошкольного возраста, состоит в том, чтобы они развивали познавательные интересы. С этой точки зрения наиболее полезны для ребенка игры, отвечающие следующим требованиям:

- а) способность порождать непосредственный интерес у детей;
- б) предоставление детям возможности проявить свои способности;
- в) вовлечение ребенка в соревнование с другими людьми;
- г) обеспечение самостоятельности в поиске-знании, в формировании умений и навыков;
- д) доступность в игре для ребенка источников новых знаний, умений и навыков;
- е) получение заслуженных поощрений за успехи, причем не столько за сам по себе выигрыш в игре, сколько за демонстрацию в ней новых знаний, умений и навыков.

Применяя обычные, традиционные соревновательные учебно-дидактические игры с детьми, важно обращать их внимание на три последних из перечисленных пунктов: (г), (д) и (е). К концу дошкольного детства доступными и сравнительно простыми источниками получения новых знаний, умений и навыков для детей должны становиться взрослые люди и книги.

Немаловажную роль в обеспечении интеллектуально-познавательной готовности ребенка к обучению в школе играет характер тех игрушек, с которыми он имеет дело. Необходимо снабжать дошкольников как можно большим количеством разнообразных игрушек, которыми они могут свободно

распоряжаться. Детям важно предоставлять возможность и стимулировать их к самостоятельному исследованию окружающих предметов.

Наиболее полезны для ребенка дошкольного возраста такие учебно-дидактические игры и игрушки, которые он может сделать собственными руками, собрать или разобрать. Нет надобности обременять детей, особенно трех-четырёхлетнего возраста, технически сложными и дорогостоящими игрушками. Такие игрушки вызывают у детей обычно лишь временный интерес и малополезны в их интеллектуальном развитии, связанном с подготовкой к школьному обучению. Более всего детям нужны такие игры, в которых они открывают для себя новые знания, которые помогают развивать воображение, память, мышление и речь ребенка, разнообразные его способности, в том числе конструкторские, музыкальные, математические, лингвистические, организаторские и многие другие.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Совершенствование восприятия, памяти и мышления

- 1 Понятия сенсорных эталонов и перцептивных действий.
2. способы развития восприятия у дошкольников.
3. Основные направления совершенствования памяти у дошкольников.
4. Развитие произвольного запоминания.
5. развитие средств запоминания и опосредствованной памяти.
6. Развитие памяти в игре.
7. Взаимосвязанное развитие памяти и мышления.
8. Основные этапы формирования мышления как внутреннего плана действий.
9. Приемы, способствующие переходу ребенка с одного этапа развития мышления на другой.

Тема 2. Обучение речи, чтению и письму

- 1 Основные направления развития речи в дошкольном возрасте.
- 2 Средства речевого развития ребенка-дошкольника.
3. Использование детского словотворчества и эгоцентрической речи для совершенствования мышления.
4. Обучение чтению и письму дошкольников: возможности данного возраста.
5. Приемы развития чтения.
6. Развитие письма.
7. Обеспечение действенной мотивации учения при обучении чтению и письму.
8. Условия успешного изучения детьми иностранного языка в дошкольном возрасте.

Тема 3. Подготовка к учению в школе

1. Три основных фактора готовности ребенка к учению в школе: мотивационно-познавательный, интеллектуальный и деятельностный.
2. Структура мотивационной готовности дошкольника к учению.
3. Интеллектуальная готовность к учению.
4. Основные функциональные и структурные признаки готовности к учебной деятельности.

Тема 4. Развивающие учебно-дидактические игры и формы занятий с детьми дошкольного возраста

1. Развивающие игры, направленные на усиление мотивационной готовности к учению.
2. Психолого-педагогические требования к групповым развивающим играм.
3. Требования к индивидуальным учебно-дидактическим играм дошкольников.

Темы для рефератов

1. Средства развития восприятия у дошкольников.
2. Средства развития памяти.
3. Приемы формирования мышления у детей дошкольного возраста.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Система заданий и специальных упражнений, направленных на развитие произвольного и опосредствованного запоминания у детей дошкольного возраста.
2. Способы развития речевого мышления у дошкольников.

Литература

I

Венгер Л. А. Педагогика способностей.— М., 1973.

(Формирование способностей: 66—95.) .

Воспитание и обучение детей шестого года жизни.— М., 19Й7.

(Обучение пятилеток: 34—41.)

Истомина З. М. Развитие памяти: Учебно-методическое пособие •— М., 1978.

(Развитие произвольного и непроизвольного запоминания у дошкольников: 26 Пути формирования приемов логического запоминания у дошкольников: 87_

Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе.—М., 1991.

(Современные трактовки подготовки детей к школе: 4—25.)

Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе.— М., 1987.

(Проблемы обучения шестилеток: 3—13. Готовность к школе: 37—59.)

Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольников.— Киев, 1985.

(Формирование у дошкольников сенсорных и мыслительных действий: 21—38. Обучение дошкольников решению познавательных задач: 38—73.)

Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов.—М., 1964.

(Развитие ощущений и восприятия в преддошкольном и дошкольном возрасте: 35—67: Развитие внимания в дошкольном детстве: 72—92. Развитие памяти в дошкольном детстве: 94—113. Развитие речи в дошкольном детстве: 115—182. Развитие мышления в дошкольном детстве: 183—246.)

Ратгер М. Помощь трудным детям.— М., 1987. ,

(Период от двух до пяти лет: 97—112.)

Якобсон С. Г., Доронова Т. Н. Психологические принципы формирования начальных форм учебной деятельности у школьников // Вопросы психологии.— 1988.—№ 3.— С. 30—35.

II

Амонашвили Ш. А. В школу— с шести лет.—М., 1986.

(Психологические особенности шестилетних детей: 13—19. Психологическая готовность к обучению в школе: 34—60. Обучение чужому языку: 131—149.)

Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст).—М., 1969.

(Сенсорное воспитание: 292—340.)

Венгер Л. А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка // Вопросы психологии.— 1983.—№ 2.—С. 43—50.

Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей.—М., 1981.

(Психологическая готовность к обучению в школе: 104—130.)

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей: Учебное пособие.— Минск, 1987. (Развитие представлений у детей в дошкольном возрасте: 43—60:)

Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста.— М., 1988.

(Психологическая готовность к школе: 5—21. Психологические особенности игры шестилетних детей: 51—70. Особенности учебной деятельности шестилетних детей: 70—83. Художественная деятельность шестилетних детей: 83—96. Личность шестилетнего ребенка: 97—114. Индивидуальные различия в шестилетнем возрасте: 114—127. Познавательная сфера шестилетнего ребенка: 128—173. Учитель и дети шестилетнего возраста: 173—183.)

Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе.— М., 1991.

(Общение ребенка со взрослым и психологическая готовность к школьному обучению: 25-89.)

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т.—1983-Т. 1.

(Психологические основы дошкольной игры: 303—323.)

Лисина М. И., Силвестру А. И. Психология самосознания у дошкольников.— Кишинев, 1983.

(Развитие самосознания у дошкольников: 29—59. Самосознание дошкольников и его коррекция: 60—95.)

Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против.— М., 1981.

(Развитие мышления в дошкольном возрасте: 85—88.)

Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста.— М., 1988.

(Развитие мотивов учения у детей 6—7-летнего возраста: 36—45.)

Поддяков Н. Н. Обучение дошкольников комбинаторному экспериментированию // Вопросы психологии.— 1991.— № 4.— С. 29—34.

Поддяков Н. Н. Мышление дошкольника.— М., 1977.

(Формирование у дошкольников обобщённых способов практического исследования ситуации: 112—123. Формирование наглядно-образного мышления у дошкольников: 162-237.)

Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении.— М., 1988.

(Семиотическая функция как показатель готовности детей к школе: 169—210.)

Улынкova У. В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе // Вопросы психологии.— 1983.— № 4.— С. 62—69.

III

Изучение учителем психического развития шестилетних учащихся:

Методические рекомендации.— Киев, 1984.

(Изучение мотивов учения шестилетних детей: 29—57.)

Карпова С. Н., Труве Э. И. Психология речевого развития ребенка.— Ростов-на-Дону, 1987.

(Проблема овладения дошкольником фонематической стороной речи: 5—27. Неорганизованный процесс овладения ребенком фонематической стороной речи: 27—49. Организованный процесс овладения ребенком фонематической стороной речи: 49—88.)

Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников.— Киев, 1971.

(Волевоe поведение дошкольника: 51—78. Особенности волевых усилий у дошкольников: 121—145.)

Лисина М. И., Капчеля Г. И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка детей к школе.— Кишинев, 1987.

(Влияние общения со взрослыми на психологическую подготовку детей к обучению в школе: 44—57.)

Развитие логической памяти у детей.— М., 1976.

(Память дошкольников: 22—71. Самоконтроль в мнемических процессах у дошкольников: 187—246.)

Глава 19.

ОБУЧЕНИЕ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Краткое содержание

Организация обучения детей в младших классах школы.

Объективный характер трудностей, с которыми сталкивается ребенок в начале обучения в школе. Основные проблемы адаптационного периода: включение в новую деятельность, вхождение в новую систему отношений, привыкание к непривычному режиму дня и работы, появление новых обязанностей, необходимость проявления таких качеств личности, как дисциплинированность, ответственность, настойчивость, усидчивость, работоспособность и трудолюбие. Пути преодоления трудностей адаптационного периода к школе. Дополнительное моральное стимулирование ребенка за успехи. Формирование у него основных компонентов учебной деятельности: учебных действий, действий по контролю и оценке результатов работы. Причины интеллектуальной пассивности и отставания детей в начальных классах, способы их устранения. Групповые формы организации занятий в первые месяцы обучения в школе.

Обучение младших школьников в домашних условиях. Особое значение домашней учебной работы с первоклассниками. Формирование самостоятельной учебной деятельности. Развитие речи и мышления через совершенствование письма. Изложение, пересказ прочитанного, увиденного или услышанного, написание писем и небольших сочинений — основные средства развития речи. Два главных направления совершенствования теоретического и практического мышления младших школьников. Роль математических, лингвистических упражнений, бытовых задач в совершенствовании мышления ребенка. Различные виды творческой деятельности: конструирование, рисование, лепка — как средства улучшения практического и наглядно-образного мышления.

Игровая и трудовая деятельность у младших школьников. Изменение характера игр детей в младшем школьном возрасте. Появление и распространение игр-соревнований и конструкторских игр, способствующих развитию у детей деловых интеллектуальных качеств. Приучение ребенка к труду. Развивающее значение детских спортивных игр. Развивающие виды трудовой деятельности. Организация детского труда в школе и дома. Труд как инициативная, самостоятельная и творческая работа. Необходимость детского труда и способы его стимулирования.

Источники умственного развития детей младшего школьного возраста. Печать, радио, телевидение, различные виды искусства как источники интеллектуального развития детей младшего школьного возраста. Изобразительное искусство как средство развития и обогащения восприятия мира, как способ избавления от эгоцентрической точки зрения. Развитие у ребенка способности правильного понимания и принятия чужой точки зрения. Искусство кино и телевидения как средства расширения и углубления видения мира. Развивающие возможности театра. Роль литературы и периодической

печати в интеллектуальном развитии детей. Необходимость чтения как средства совершенствования речевого мышления. Причины отставания в учении детей младшего школьного возраста. Обучаемость и уровень психического развития ребенка. Возрастные возможности обучаемости. Слабость памяти как одна из причин отставания детей в учении. Символическое кодирование и когнитивная организация материала с целью улучшения памяти. Психолого-педагогический анализ причин отставания в учении детей младшего школьного возраста.

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ В МЛАДШИХ КЛАССАХ ШКОЛЫ

Независимо от того, сколько усилий и времени тратится на обеспечение готовности детей к обучению в школе еще в дошкольном возрасте, в начальный период обучения с определенными трудностями сталкиваются практически все дети. Поэтому существует переходный период от дошкольного детства к школьному, который можно назвать *периодом адаптации ребенка к школе*. Для общей психологической характеристики этого и последующих периодов в жизни ребенка, связанных с радикальными изменениями его психологии и поведения, полезно воспользоваться понятиями *социальной ситуации развития и внутренней позиции*. Первое из этих понятий относится к социальным условиям, в которых идет процесс психического развития ребенка. Оно также включает представление о месте, занимаемом ребенком в обществе, в системе разделения труда, связанные с этим права и обязанности. Второе понятие характеризует внутренний мир ребенка, те изменения, которые в нем должны произойти для того, чтобы ребенок смог хорошо приспособиться к новой социальной ситуации и использовать ее для своего дальнейшего психологического роста. Эти изменения обычно связаны с формированием новых отношений, нового смысла и цели жизни, затрагивают потребности, интересы и ценности, формы поведения и отношения к людям. В целом они также связаны с началом серьезных изменений личностного и межличностного плана в психологии ребенка.

Таких моментов в жизни человека, когда происходят глубокие изменения социальной ситуации развития, относительно немного. Это—поступление в школу, ее окончание, получение профессии и начало самостоятельной трудовой деятельности, становление семьи, переходы из одного возраста в другой: от 20—25 к 40—50 годам, от 40—50 лет к возрасту за 60 лет, шаг за пределы 70-летнего возраста. Понятно, что такие радикальные изменения в жизни человека без внутренних и внешних проблем не обходятся, и это касается любого возраста. Если такой перелом наступает в детстве, то задача учителей и родителей заключается в том, чтобы максимально облегчить его для ребенка, умело и эффективно помочь ему преодолеть возникшие трудности.

Как это лучше сделать? В первую очередь необходимо обратить внимание на формирование у первоклассников полноценной учебной деятельности. Основные параметры, признаки и способы оценки степени развитости этой деятельности были описаны в предыдущем разделе учебника.

Добавим то, что касается непосредственно первоклассников. Психолого-педагогический анализ показывает, что у них чаще всего встречаются два вида трудностей: выполнение Режима и вступление в новые взаимоотношения со взрослыми. Самым Распространенным явлением отрицательного характера в это время является пресыщение занятиями, быстро наступающее у многих Детей вскоре после их поступления в школу. Внешне оно обычно проявляется в невозможности сохранять на должной высоте первоначальный естественный интерес к школе и к учебным предметам.

Для того чтобы этого не происходило, необходимо включать в действие дополнительные стимулы учебной деятельности. Применительно к детям шести-семилетнего возраста такие стимулы могут быть как моральными, так и материальными. *Моральные стимулы* не случайно здесь поставлены на первое место, так как в стимулировании детей младшего школьного возраста к учению они зачастую оказываются более действенными, чем материальные. К их числу относится, например, одобрение, похвала, поощрение ребенка в пример другим детям. Важно, внимательно наблюдая за поведением ребенка, вовремя заметить, на что он лучше всего реагирует, и чаще обращаться к формам морального поощрения, связанным с этим на первых порах обучения в школе желательно исключать или сводить к минимуму какие-либо наказания за плохую учебу. Что же касается *материальных поощрений* за успехи, то они, как показывает практика, педагогически и психологически малорезультативны и действуют в основном ситуативно. Их можно применять, но нельзя ими злоупотреблять. При этом обязательно сочетание материальных с моральными способами стимулирования учения ребенка.

Первоначально процесс преподавания в младших классах школы строится на основе знакомства детей с главными компонентами учебной деятельности. Эти компоненты, по В. В. Давыдову, следующие: учебные ситуации, учебные действия, контроль и оценка. Детально и не спеша необходимо демонстрировать детям определенную последовательность учебных действий, выделяя среди них те, которые должны выполняться в предметном, внешнеречевом и умственном планах. При этом важно создать благоприятные условия для того, чтобы предметные действия приобретали умственную форму при должной их обобщенности, сокращенности и освоенности. Если при выполнении заданий школьники допускают ошибки, то это свидетельствует либо о неполноте освоенных ими учебных действий, а также действий, связанных с контролем и оценкой, либо о слабой отработке этих действий. Умение ребенка самостоятельно сопоставлять результаты выполненных действий с особенностями самих действий свидетельствует о том, что исходные виды самоконтроля в его учебной деятельности уже сформированы.

В учебных ситуациях дети осваивают общие способы решения некоторого класса задач, причем воспроизведение этих способов, выступает как основная цель учебной работы. Овладев ими, дети сразу, целиком применяют найденные способы решения в конкретных задачах, с которыми они встречаются.

Действия, направленные на усвоение общего образца — способа решения задачи, соответствующим образом мотивируются. Ребенку объясняют, зачем нужно усвоить именно данный материал.

Работа по освоению общих образцов действий должна предшествовать практике их применения при решении конкретных задач и выделяться как особая в учебном процессе. Одно из основных требований психологии — так организовать начальное обучение, чтобы преподавание большинства тем и разделов программы происходило на основе учебных ситуаций, ориентирующих детей на усвоение общих способов выделения свойств некоторого понятия или общих образцов решения задач определенного класса. Исследования показывают, что ряд существенных недостатков в овладении отдельными понятиями и способами решения задач связан с тем, что при формировании этих понятий и способов решения задач дети не были обучены выполнению всех необходимых учебных действий.

В умении преобразовывать конкретно-практические задачи в учебно-теоретические проявляется наиболее высокий уровень развития учебной деятельности школьников. Если в младшем школьном возрасте это умение должным образом не сформировано, то в последующем ни прилежание, ни добросовестность не могут стать психологическим источником успешного учения. Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности создают благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане, а также к произвольной их регуляции.

В развитии мышления и речи детям весьма помогают спонтанные рассуждения вслух. В одном из экспериментов группу детей 9—10 лет обучали рассуждать вслух во время выполнения задания. Контрольная группа такого опыта не получила. Дети из экспериментальной группы с выполнением интеллектуального задания справились гораздо быстрее и эффективнее, чем дети из контрольной группы. Необходимость рассуждения вслух и обоснования своих решений ведет к развитию рефлексивности как важного качества ума, позволяющего человеку анализировать и осознать свои суждения и поступки. Происходит развитие произвольного внимания, преобразование процессов памяти на произвольной и осмысленной основе. При этом произвольный и произвольный виды памяти взаимодействуют и содействуют развитию друг друга.

Умственные способности и возможности усвоения учебного материала младшими школьниками довольно высоки. При правильно организованном обучении дети воспринимают и усваивают больше того, что традиционно дает обычная школа. Первое, чему нужно научить младшего школьника при выполнении домашних заданий, это выделение учебной задачи. Ребенок должен ясно представлять себе, каким способом выполнения задачи ему необходимо овладеть, для чего нужно то или иное задание как учебное, чему оно может научить.

Хорошие результаты в обучении детей младших классов дают групповые формы организации занятий, напоминающие сюжетно-ролевые игры, к

которым дети привыкли еще в дошкольном возрасте и в которых они с удовольствием участвуют. На первых порах обучения в школе можно рекомендовать организовывать совместную, групповую учебную деятельность. Однако такая форма ведения занятий, особенно в первые месяцы обучения детей в школе, требует тщательной подготовки. Одна из главных задач, которую необходимо решить, приступая к групповому обучению, заключается в том, что правильно распределить роли, установить в учебной группе атмосферу доброжелательных межличностных отношений, основанных на взаимопомощи.

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДОМАШНИХ УСЛОВИЯХ

Трудности адаптационного характера легче и лучше всего преодолеваются тогда, когда одновременно с поступлением ребенка в школу с ним проводится большая работа дома. Преимущества домашней работы над школьной в адаптационном плане заключаются в том, что она носит индивидуальный характер и в большей степени, чем школьная, учитывает особенности каждого ребенка. Родителям, которые занимаются дома с детьми, эти особенности известны больше, чем посторонним людям, эпизодически встречающимся с ребенком, в частности учителям. Кроме того, дома ребенок обычно чувствует себя более раскованно, и у него имеется больше свободного времени. Этим временем дома можно лучше распорядиться.

В домашнем деловом и личностном общении с ребенком необходимо активно помогать ему преодолевать трудности, с которыми он сталкивается в школе. Мы уже знаем, например, что значительная часть учащихся первого класса отстает в учении из-за неумения выделять и осознавать учебную задачу. Чтобы научить ребенка этому в домашних условиях, следует систематически настойчиво и доходчиво объяснять ему, что каждый школьный предмет, каждый урок и каждое учебное задание рассчитаны на то, чтобы чему-то полезному его научить. Эту мысль желательно иллюстрировать на конкретных и понятных для ребенка примерах из его собственной повседневной жизни. Необходимо постоянно ставить перед ребенком вопросы, направленные на выяснение того, как он понимает учебную задачу. Это могут быть вопросы типа: «Чему можно научиться при выполнении данного задания?», «Чему ты сможешь научиться сам, решив эту задачу?», «Почему это важно сделать?» и т. п. Такие вопросы помогут взрослому, обучающему ребенка, установить, ясно ли для ребенка учебная задача, а самому обучаемому — лучше ее понять.

Неплохо работают на уяснение учебной задачи такие вопросы, которые можно задавать ребенку, когда он уже понял, что все, что в школе преподают, чему-то хорошему учит, и сам научился определять то, чему можно научиться, выполняя определенное школьное задание. Это вопросы типа: «Чему ты научился?», «Что нового ты узнал на этом занятии?» Подобные вопросы желательно задавать по окончании выполнения заданий.

Правильный контроль и адекватная самооценка также сами собой возникнуть не могут, их необходимо сознательно формировать. Многие дети, поступающие в первый класс, в состоянии контролировать свое поведение, но

не могут держать постоянно в сфере внимания процесс и результаты учебной деятельности. Чтобы сформировать контроль и самооценку, необходимо приучить ребенка сравнивать выполняемую им работу с некоторым образцом, предварительно научив его приемам такого сравнения. Контроль и самооценку ребенка нужно формировать не только в учебной, но и в других доступных ему видах деятельности: в игре, в конструировании, в разнообразных домашних заботах и делах. Тогда легче будет обобщить и перенести приемы контроля на учение.

Слежение за правильностью выполнения задания должно стать обязательным условием выполнения любой учебной деятельности и осуществляться ребенком самостоятельно. В начале обучения в школе лучше не пользоваться отметками, а оценивать весь процесс выполнения учебной задачи в целом, без выставления оценки результатов выявляя и анализируя положительные и отрицательные стороны выполняемой работы.

Особое внимание в домашних условиях должно быть обращено на развитие мышления и речи ребенка. «Обучая ребенка письменной речи,— писал Д. Б. Эльконин,— мы учим его не только орфографии, правописанию и грамматике, мы одновременно воспитываем его мышление, мы учим его дисциплинировать собственную мысль, учим его произвольно ею пользоваться, контролировать ее ход⁵⁴».

Необходимо побуждать школьника больше писать и, соответственно, стимулировать занятия письмом. В начале обучения письменной речи это могут быть довольно короткие письма родным и знакомым, краткие изложения услышанных или самостоятельно прочитанных рассказов, написание маленьких сочинений на заданную тему и т. п. Очень важно, чтобы развивающееся мышление ребенка параллельно совершенствовалось в нескольких планах: в устной и письменной речи, в теоретических рассуждениях и практических делах. Развитие теоретического плана мышления связано с усвоением и закреплением понятий, вводимых школьными учебными предметами, с развитием умения пользоваться ими. Практический план мышления ориентирован на решение разнообразных практических задач, в том числе с использованием сложных, координированных сенсорно контролируемых ручных движений.

Особенную роль в развитии теоретического мышления школьников младших классов играют занятия языками и математикой, так как эти науки представляют ребенку основные системы символов, которыми пользуются люди. Для того чтобы усвоение математических понятий детьми с самого начала обучения в школе шло нормально, необходимо чаще предлагать школьникам решать разнообразные практические задачи с использованием соответствующих знаний и понятий. Главными из них для углубленного понимания математики как науки являются понятия величины, множества,

⁵⁴ Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся // Хрестоматия о возрастной и педагогической психологии.— М., 1980.— С. 258.

числа, операции. Понятие величины усваивается обычно в результате сравнения между собой мер предметов и параметров наблюдаемых явлений. Мера — это то, что позволяет производить количественные сравнения величин. Множество — количественная характеристика неопределенной совокупности предметов. Число представляет собой количественное выражение определенной величины предметов. Основные математические операции являются элементарными действиями с множествами и в конечном счете сводимы к сложению (соединению) и вычитанию (разъединению) множеств.

Процедуры измерения предметов в быту, их сравнение между собой по количественным характеристикам, символическое математическое выражение полученных результатов позволяют первокласснику быстро освоить начальные математические понятия, вводимые школе. В дальнейшем по мере знакомства с математическими операциями сложения, вычитания, умножения и деления они также могут быть использованы детьми для решения практических задач, связанных с элементарными расчетами: определение длины, ширины, площади, объема чего-либо и выполнение операций с соответствующими величинами.

Промышленность выпускает достаточно много детских игрушек и разнообразных развивающих игр для детей, которые предполагают использование элементарных математических понятий и операций. Многие из них предназначены для детей младшего школьного возраста и могут употребляться взрослыми в дидактических целях. Ими можно пользоваться для развития мышления ребенка. Важно однако, чтобы эти игры не были ни слишком легкими, ни чрезмерно трудными для детей.

Математические задачи и упражнения обычно вызывают непосредственный интерес у многих младших школьников, особенно тогда, когда их выполнение связано с решением практических задач, удовлетворяющих актуальные интересы и потребности ребенка. Труднее бывает формировать и поддерживать такой интерес к познанию и усвоению языка как знаковой системы. Большую пользу в этом плане могли бы оказать дидактические игры со словами на темы «Как это называется?», «Как сказать то же самое, но другими словами?», «Чем отличаются эти слова или названия предметов» и т. п.

Практическое мышление детей совершенствуется и хорошо развивается также через представления и образное мышление, особенно в таких видах деятельности, как рисование, лепка, конструирование, изготовление поделок, сборка и разборка различных конструкций. Их также необходимо как можно чаще применять в домашней работе младших школьников.

ИГРОВАЯ И УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Игра в тех формах, в каких она существовала в дошкольном детстве, в младшем школьном возрасте начинает утрачивать свое развивающее значение и постепенно заменяется учением и трудом, суть которых состоит в том, что данные виды деятельности в отличие от игры, доставляющей просто

удовольствие, имеют определенную цель. Да и сами по себе игры в этом возрасте становятся новыми. Большой интерес для младших школьников представляют такие игры, которые с удовольствием играют и взрослые. Это — игры, заставляющие думать, предоставляющие человеку возможность проверить и развить свои способности, включающие его в соревнование с другими людьми. Участие детей в таких играх способствует их утверждению, развивает настойчивость, стремление к успеху и другие полезные мотивационные качества, которые детям могут понадобиться в их будущей взрослой жизни. В таких играх совершенствуется мышление, включая действия по планированию, прогнозированию, взвешиванию шансов на успех, выбору альтернатив и т. п. К новому типу игр, которые начинают привлекать повышенное внимание детей в младшем школьном возрасте, относятся и разнообразные спортивные игры. Помимо решения задач на развитие практического мышления эти игры укрепляют здоровье детей, вырабатывают смелость, настойчивость, другие полезные качества.

Каждый из четырех основных видов деятельности, характерных для ребенка младшего школьного возраста: учение, общение, игра и труд — выполняет специфические функции в его развитии. *Учение* способствует приобретению знаний, умений и навыков. *Общение* улучшает обмен информацией, совершенствует коммуникативную структуру интеллекта, учит правильно воспринимать, понимать и оценивать детей. *Игра* совершенствует предметную деятельность, логику и приемы мышления, формирует и развивает умения и навыки делового взаимодействия с людьми. *Труд* улучшает ручные движения, укрепляет практическое, пространственное и образное мышление. Без активного участия ребенка в любом из этих видов деятельности его психическое развитие было бы односторонним и неполным.

Дефицит участия в отдельных развивающих видах деятельности проявляется, в частности, в том, что многие дети-первоклассники хорошо владеют речью, умеют общаться, но мало что способны делать собственными руками. Бывает и наоборот: нередко встречаются дети, которые лучше других играют в разные игры, чаще выигрывают, но относительно слабы в рассуждениях и конструкторской Деятельности, а также во владении умениями и навыками межличностного общения.

Особенно важную позитивную роль в интеллектуальном развитии младших школьников играет труд, который представляет для них сравнительно новый вид деятельности. Труд совершенствует практический интеллект, необходимый для самых разных видов будущей творческой профессиональной деятельности. Он должен быть достаточно разнообразным и интересным для детей. Любое задание по Дому или по школе желательно делать интересным и достаточно творческим для ребенка, предоставив ему возможность размышления и принятия самостоятельных решений. Поощряться в труде должен инициативный и творческий подход ребенка к делу, а не только выполненная им работа и ее конкретный результат.

ИСТОЧНИКИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПРИЧИНЫ ИХ НЕУСПЕВАЕМОСТИ

В качестве дополнительных к уже названным источникам умственного развития младших школьников, особенно в третьем и в четвертом классах школы, выступают различные виды искусства средства массовой информации: *печать, телевидение, радио*. Они расширяют и углубляют кругозор ребенка, улучшают его знания, повышают уровень эрудиции и общей культуры. Знакомство с изобразительным искусством, включая классическое и современное, углубляет интеллектуально-эмоциональное восприятие мира. Благодаря этому ребенок избавляется от эгоцентрической точки зрения, начинает понимать, что, кроме его собственного восприятия мира, может существовать и иное его видение, другая, отличная от собственной, перспектива. Все это может быть потом перенесено на область личного и делового общения с людьми, где способность встать на точку зрения другого человека, понять и принять ее еще более важна, чем в познании мира искусства. Жизненный опыт убеждает, что многие из тех людей, кто обнаруживает отсутствие у себя такой способности, вместе с тем показывают непонимание и неприятие современного искусства и нового вообще.

Искусство кино, телевидение расширяют рамки восприятия мира, обогащают его видение за счет того, что благодаря творческой работе сценаристов, режиссеров и исполнителей на экраны попадает самое интересное из того, что существует в жизни, наиболее ценное для развития интеллекта и культуры человека. Не вполне правильно поступают те воспитатели и родители, которые ограничивают кино- и телепросмотры детей младшего школьного возраста только передачами, специально предназначенными для них, которые большей частью довольно наивны и мало что дают для развития ребенка. «Взрослые» передачи, как правило, лучше развивают детей, специфическим образом воздействуя на их мысли и чувства. Они порождают у детей вопросы, заставляя их думать, расширять свои знания, совершенствовать интеллект. Важно, чтобы рядом с ребенком во время просмотра таких передач находился взрослый, готовый дать нужное объяснение, прокомментировать увиденное.

Весьма благотворно на развитии детей младшего школьного возраста сказывается *театр*. Его восприятие ребенком младшего школьного возраста сложнее, чем кино или телевидения. В театре одновременно приходится следить за тем, что происходит на сцене, слушать и понимать не всегда отчетливо звучащую речь актеров, распределять и переключать внимание. К восприятию театра ребенка необходимо готовить заранее, объясняя ему содержание спектакля, смысл пьесы и многое другое, что делает театральное зрелище психологически развивающим зрителя видом искусства.

Важность театра для развития детей состоит, в частности, в том, что он учит их воспринимать и оценивать людей в реальных жизненных ситуациях.

Дети, которые много читают, обнаруживают большую понятливость, более высокий уровень развития интеллекта. Однако легкое, развлекательное

чтение, публикации, которые нередко привлекают детей только своими картинками и простенькими, незатейливыми сюжетами, мало что дают для психического развития. Важно с первых классов школы прививать детям интерес к серьезной, «взрослой» литературе, учить обращаться за нужными сведениями к различного рода справочникам. Чтение хотя бы по несколько минут в день должно стать обязательным делом для ребенка, его потребностью, начиная примерно со второго класса школы.

Специфической особенностью детей младшего школьного возраста является то, что в этом возрасте обычно обнаруживаются первые признаки отставания детей в учении, причем в эти годы отставание еще может быть успешно ликвидировано. Основные причины отставания связаны обычно с обучаемостью и умственным развитием ребенка. Прежде чем обсуждать эти причины, важно установить, какой смысл психологи вкладывают в связанные с ним понятия.

Обучаемость детей, по мнению Н. С. Лейтеса⁵⁵, отличается от уровня умственного развития по ряду следующих признаков. С возрастом в течение жизни человека уровень умственного развития обычно повышается, а обучаемость падает. Обучаемость ребенка младшего школьного возраста, как правило, выше, чем обучаемость подростка, юноши или взрослого, хотя уровень умственного развития последних выше. С возрастом, кроме того, могут происходить качественные изменения умственных возможностей человека, связанные с утратой им некоторых психологических преимуществ предшествующих возрастных периодов жизни. Самый высокий уровень обучаемости обычно наблюдается в дошкольном и в младшем школьном детстве, поэтому практически очень важно как можно полнее использовать обучаемость детей данных возрастов.

Обучаемость разным предметам в каждом возрасте имеет особенности, которые связаны с индивидуальным своеобразием познавательных процессов и личности обучаемого. Это должно учитываться при подготовке и организации учебной деятельности. Часто встречающейся причиной низкой обучаемости детей младшего школьного возраста является их слабая память, плохое запоминание материала. Существенную отрицательную роль в отставании мнемической деятельности младших школьников, по мнению А. А. Смирнова, играет неумение применять способы эффективного осмысленного запоминания⁵⁶. Формирование таких способов должно осуществляться еще в Дошкольном возрасте, а в первых двух классах школы следует обратить на них особое внимание, предприняв максимум усилий для того, чтобы они были как можно скорее сформированы у детей. От знания этих приемов и успешного

⁵⁵ См.: Лейтес Н. С. Проблема соотношения умственного развития и способностей // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.— Ч. II.— М., 1981.— С. 164.

⁵⁶ См.: Смирнов А. А. Развитие логической памяти у детей//Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.—М., 1981.

овладения ими зависит успех учебной деятельности и общий уровень психического развития ребенка.

Было установлено, что между орфографическими ошибками, совершаемыми учащимися III—IV классов, и их оперативной памятью существует определенная зависимость; такие ошибки чаще встречаются у учащихся со слабо развитой оперативной памятью. На этой основе был сделан вывод о том, что *для повышения орфографической грамотности учащихся необходимо развивать их оперативную память с помощью специальных упражнений на уроках языка.*

Важным условием, определяющим результативность запоминания, являются особенности внутренних когнитивных структур. Запоминание будет стимулироваться в том случае, если ученик не просто читает текст, но одновременно с этим *определяет его значение и смысл*, обращает внимание на логические взаимосвязи, т. е. стремится этот текст понять.

Еще на ранних стадиях изучения материала желательно переходить от пассивного его восприятия к активному воспроизведению. Это позволяет ученику проверять, что из данного текста он уже усвоил. Такая проверка благоприятно сказывается на процессе запоминания по двум причинам: во-первых, она активизирует внимание учащегося, выявляя то, что он уже знает; во-вторых, ученик видит, что прилагаемые им усилия подкрепляются успехами, и это дополнительно стимулирует его к запоминанию.

Запоминание при заучивании наизусть улучшается также и в том случае, если учащийся умеет сочетать друг с другом наглядно-образные и словесно-понятийные операции. Но самое главное заключается в том, чтобы активно включать в запоминание не просто понимание, но и осмысление материала, его когнитивную переработку. Чем больше в процессе запоминания задействованы интеллектуальные операции (знаковое кодирование, выяснение внутритекстовых логических связей, категориальное упорядочивание и когнитивные трансформации), тем лучше память.

Неуспеваемость школьников в младших классах может быть вызвана и другими причинами. Ценную информацию о них может дать анализ игровой и конструктивной деятельности детей. Устанавливая причины неуспеваемости, важно определить зону ближайшего (потенциального) развития ребенка, т. е. то, что он в состоянии понять и усвоить сам при минимальной помощи взрослого, а также то, как относится ребенок к предлагаемым ему задачам.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Организация обучения детей в младших классах школы

1. Объективные и субъективные трудности, с которыми сталкиваются младшие школьники в начале обучения.

2. Пути преодоления психологических трудностей адаптационного характера.

3. Формирование учебной деятельности у младших школьников.

4. Оптимальные формы организации занятий с учащимися в начальный период их обучения в школе.

Тема 2. Обучение младших школьников в домашних условиях

1. Значение домашней учебной работы для развития детей.
2. Формирование учебной деятельности у младших школьников в домашних условиях.
3. Развитие детского мышления через совершенствование письменной речи.
- 4 Развитие теоретического и практического мышления ребенка через домашние дела и дидактические игры.
5. Развитие наглядно-образного мышления в процессе занятий художественным и техническим творчеством.

Тема 3. Игровая и трудовая деятельность младших школьников

1. Новые виды игр, появляющиеся у детей в младшем школьном возрасте.
2. Соотношение ведущих деятельностей в младшем школьном возрасте.
3. Роль труда в интеллектуальном развитии ребенка младшего школьного возраста.
4. Организация и стимулирование детского труда в школе и дома.

Тема 4. Источники умственного развития детей младшего школьного возраста и причины их неуспеваемости

1. Развивающие возможности изобразительного искусства.
2. Роль кино и телевидения в психическом развитии детей младшего школьного возраста.
3. Театр как средство нравственного и умственного развития младших школьников.
4. Развивающая роль художественной литературы.
5. Причины отставания в учении детей младшего школьного возраста, пути и в способы их устранения.

Темы для рефератов

1. Психологические требования к методике организации урока в начальных классах школы.
2. Развивающие игры младших школьников.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Система упражнений, направленных на развитие учебной деятельности у младших школьников.
2. Комплексная организация и сочетание различных видов деятельности: игры, учения, общения и труда — у младших школьников,

3. Психологический анализ причин неуспеваемости детей младшего школьного возраста.

Литература

I

Антонова Г. П., Антонова И. П. Обучаемость и внушаемость младших школьников // Вопросы психологии.—1991.— № 4.— С. 42—50.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения.— М., 1986.

(Учебная деятельность в младшем школьном возрасте: 132—162.)

Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости.— М., 1981.

(Продуктивное мышление четвероклассников: 83—89. Продуктивное мышление второклассников: 89—99. Обучение и развитие продуктивного мышления у школьников дорого класса: 147—149. Обучение и развитие продуктивного мышления у школьников четвертого класса: 149—155.)

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст.—М., 1971.

(Младший школьный возраст: 133—162.)

Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников.— М., 1984.

(Структура мотивации учения младших школьников: 10—42. Мотивация учения и умственное развитие младших школьников: 67—80. Мотивация и продуктивность учебной деятельности младших школьников: 80—93. Психологические условия формирования мотивации учения младших школьников: 93—136.)

Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе: Книга для учителя начальных классов.— М., 1986. (Начало обучения шестилетних детей: 33—45. Учение в шестилетнем возрасте: 78—104.)

Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против.—М., 1981.

(Развитие мышления "в младшем школьном возрасте: 88—103.)

Ратгер М. Помощь трудным детям.— М., 1987.

(Младший школьный возраст: 113—122.)

Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника.—М., 1974. (Начальный период обучения в школе: 27—40. Обучение и развитие в младшем школьном возрасте: 55—64.)

II

Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка.— М., 1980.

(Обучение детей в первом классе без отметок: 7—20.)

Возрастная и педагогическая психология /Под ред. М. В. Гамезо и др.— М., 1984.

(Управление учением младших школьников: 115—121. Трудовая деятельность младших школьников: 121—126.)

Зак А. З. Развитие теоретического мышления- у младших школьников.— М., 1984. (Развитие мышления младших школьников: 73—120. Формирование мышления младших школьников в учебном процессе: 120—133.)

Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе.— М., 1977. (Проблема обучения шестилеток: 3—13. Готовность к школе: 37—59.)

Мир детства: младший школьник.—М., 1988.

(Шестилетний школьник: 35—38.)

Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста.— М., 1988.

(Развитие мотивов учения у детей 6—7 лет: 36—45. Становление учебной деятельности у детей 6—7 лет: 77—94. Психолого-педагогическая работа с детьми-шестилетками: 111—128.)

Психолого-педагогические проблемы, обучения и воспитания детей шестилетнего возраста (круглый стол) // Вопросы психологии.—1984.— № 4.— С. 30—55. Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста (круглый стол) // Вопросы психологии.—1984.— № 5.— С. 49—86.

Улынкova У. В. Исследование психологической готовности шестилетних детей к школе // Вопросы психологии.— 1983.— № 4.— С. 62-69.

III

Амонашвили Ш. А. В школу— с шести лет.— М., 1986.

(Обучение детей 6-летнего возраста: 61—131.)

Виноградова М. Д., Первин И. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. Из опыта работы.— М., 1977.

(Учащиеся в коллективной познавательной деятельности: 14—40.)

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей: Учебное пособие.— Минск, 1987.

(Развитие представлений у детей в младшем школьном возрасте: 60—73.)

Коссов Б. Б. Психомоторное развитие младших школьников: методические разработки.— М., 1989.—109 с.

Развитие логической памяти у детей.— М., 1976.

(Обучение запоминанию школьников: 72—186.)

Глава 20

УЧЕНИЕ И НАУЧЕНИЕ В СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССАХ ШКОЛЫ

Краткое содержание

Становление теоретического интеллекта. Основные направления развития теоретического мышления в средних и старших классах школы. Становление речевого мышления. Оформление системы научных понятий и внутреннего плана действий. Самостоятельное определение научных понятий учащимися старших классов. Мысленный поиск решения задач. Умственное планирование и проверка хода решения как средство развития внутреннего плана действий. Практические рекомендации по ускоренному развитию теоретического интеллекта у учащихся средних и старших классов школы. Занятия риторикой как средство развития речевого мышления. Необходимость

комплексного совершенствования теоретического интеллекта учащихся старших классов по всем основным направлениям его развития.

Совершенствование практического мышления. Развитие основных элементов практического интеллекта. Предприимчивость, экономичность, расчетливость, умение быстро и эффективно решать возникающие практические задачи — главные качества практического мышления. Необходимость развития практического мышления у учащихся в школе и дома. Основные направления, средства и приемы развития практического интеллекта.

Профессионализация трудовых умений и навыков. Подростковый и ранний юношеский возраст как сензитивные периоды формирования профессионально ориентированных умений и навыков. Становление потребности в самостоятельной, продуктивной, творческой работе. Проблема ведущей деятельности в подростковом и раннем юношеском возрасте. Необходимость переориентации педагогических и психологических воздействий с учетом социально-экономического состояния общества.

Развитие общих и специальных способностей. Общие положения о развитии способностей у детей в подростковом и раннем юношеском возрасте. Задатки, их сознание и изучение у подростков с помощью различных психодиагностических методов. Организация обучения с дополнительной учебной нагрузкой на старшеклассников, необходимость постепенного приближения этой нагрузки к повседневной загруженности интеллектуальной деятельностью взрослых. Проблема адекватной мотивации профессионально ориентированного учения подростков и юношей. Способы практического решения данной проблемы.

СТАНОВЛЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В подростковом и раннем юношеском возрасте завершается формирование когнитивных процессов, и прежде всего мышления. В эти годы мысль окончательно соединяется со словом, в результате чего образуется внутренняя речь как основное средство организации мышления и регуляции других познавательных процессов. Интеллект в своих высших проявлениях становится речевым, а речь интеллектуализированной. Возникает полноценное теоретическое мышление. Наряду с этим идет активный процесс формирования научных понятий, содержащих в себе основы научного мировоззрения человека в рамках тех наук, которые изучаются в школе. Приобретают окончательные формы умственные действия и операции с понятиями опирающиеся на логику рассуждений и отличающие словесно-логическое, абстрактное мышление от наглядно-действенного и наглядно-образного. Можно ли ускорить все эти процессы, и если да, то каким образом это сделать?

Думается, что с точки зрения психолого-педагогических возможностей развития, которыми обладают школьники средних и старших классов, с позиций совершенствования обучения и научения на этот вопрос следует дать утвердительный ответ. Интеллектуальное развитие детей можно ускорить по трем направлениям: понятийный строй мышления, речевой интеллект и

внутренний план действий. Развитию мышления в старших классах школы может способствовать такой вид занятий, до сих пор, к сожалению, слабо, представленный в общеобразовательной школе, как *риторика*, понимаемая в качестве умения планировать, составлять и произносить публичные речи, вести дискуссию, умело отвечать на вопросы. Большую пользу могут сыграть разные формы письменного изложения мысли, применяемые не только на занятиях языком и литературой (в форме традиционного изложения или сочинения), но и другими школьными предметами. Они вполне могут быть использованы на занятиях по истории, географии, биологии, иностранному языку, ряду других дисциплин как средство развития речевого мышления, а не только как способ проверки знаний учащихся на занятиях. При этом важно оценивать не только содержание, но и форму изложения материала.

Ускоренного образования научных понятий можно добиться на занятиях специальными предметами, где соответствующие *понятия вводятся и изучаются*. При представлении учащемуся любого понятия, в том числе и научного, важно обратить внимание на следующие моменты:

а) почти каждое понятие, в том числе и научное, имеет несколько значений;

б) обычные слова из повседневно используемого языка, который употребляется и для определения научных понятий, многозначны и недостаточно точны для того, чтобы определить объем и содержание научного понятия. Поэтому любые определения понятий через слова обиходного языка могут быть только приблизительными;

в) отмеченные свойства допускают как вполне нормальное явление существование различных определений одних и тех же понятий, не полностью совпадающих друг с другом, и это относится даже к самым точным наукам, таким, как математика и физика.

Ученому, пользующемуся соответствующими понятиями, обычно ясно, о чем идет речь, и поэтому он не всегда заботится о том, чтобы определения всех без исключения научных понятий были одними и теми же;

г) для одного и того же человека по мере его развития, а также для науки и представляющих ее ученых по мере их проникновения в суть изучаемых явлений объем и содержание понятий, естественно, меняются. Произнося одни и те же слова через значительный период времени, мы обычно вкладываем в них несколько различный, со временем меняющийся смысл.

Из этого следует, что в средних и старших классах школы учащиеся не должны механически учить и повторять застывшие определения научных понятий. Скорее следует добиваться того, чтобы сами учащиеся находили и давали определения этих понятий. Это несомненно ускорит процесс развития понятийной структуры мышления у старшеклассников.

Становлению внутреннего плана действий могут помочь *специальные упражнения*, направленные на то, чтобы одни и те же действия как можно чаще совершались не с реальными, а с воображаемыми предметами, т. е. в уме. Например, на занятиях математикой следует побуждать учащихся к тому, чтобы они больше считали не на бумаге или с помощью счетной машинки, а

про себя, находили и четко формулировали принцип и последовательные шаги в решении некоторой задачи прежде, чем практически приступят к реализации найденного решения. Надо придерживаться правила: до тех пор, пока решение до конца не продумано в уме, пока не составлен план включенных в него действий и пока он не выверен на логичность, к практическому осуществлению решения не следует приступать. Этими принципами и правилами можно пользоваться на занятиях всеми без исключения школьными предметами, тогда и внутренний план Действий будет формироваться у учащихся быстрее.

Три представленных основных направления ускоренного развития теоретического интеллекта, конечно, не существуют независимо друг от друга, и формировать каждое из них в отдельности вне связи с остальными нельзя. Развитие речевого мышления так или иначе сказывается на развитии понятий и внутреннего плана действий. Изменения, происходящие во внутреннем плане действий, связаны с развитием внутренней речи, положительно влияют на речевое мышление и на формирование понятий. И так далее. Поэтому всю работу по интеллектуальному развитию подростков и юношей необходимо вести комплексно, подбирая упражнения и рассчитывая предлагаемые задания таким образом, чтобы они развивали интеллект по всем его важнейшим направлениям.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

У практического интеллекта, кроме связанной с этим названием способности решать практические задачи, есть и другие атрибуты: здравый смысл, смекалка, «золотые руки», интуиция. Долгое время развитием этих сторон интеллекта ребенка школа относительно пренебрегала или сводила их главным образом к приобретению учащимися элементарных трудовых умений и навыков, относящихся к малоквалифицированной работе. В условиях перехода к рыночным отношениям и самостоятельной экономической деятельности людей значение практического интеллекта особенно возрастает, так как каждому человеку теперь необходимо вести расчетливый и продуманный образ жизни.

В структуру практического интеллекта входят следующие качества ума: предприимчивость, экономность, расчетливость, умение быстро и оперативно решать возникающие задачи. *Предприимчивость* проявляется в том, что в сложной жизненной ситуации человек способен находить несколько решений возникшей проблемы, а главное — в том, что какая бы проблема перед ним ни возникла, он всегда готов и в состоянии отыскать ее оптимальное решение в практическом плане. Предприимчивый человек из любой ситуации сможет найти выход.

Экономность как качество практического ума состоит в том, что обладающий этим качеством человек в состоянии найти такой способ действия, который в сложившейся ситуации с наименьшими затратами и издержками приведет к нужному результату.

Расчетливость проявляется в умении заглядывать далеко вперед, предвидя последствия тех или иных решений и действий, точно определять их результат и оценивать, чего он может стоить.

Наконец, *умение оперативно решать поставленные задачи*— это динамическая характеристика практического интеллекта, проявляющаяся в количестве времени, которое проходит с момента возникновения задачи до ее практического решения.

Развитым можно считать такое практическое мышление, которое обладает всеми указанными свойствами. Его можно и нужно формировать у учащихся начиная с первых классов, причем не только в школе, но и дома. Наметим основные направления развития у учащихся средних и старших классов школы перечисленных свойств практического интеллекта.

Предприимчивость у детей можно успешно развивать в школе. Весьма благоприятные возможности для этого открывает ученическое самоуправление, а также участие учащихся в различных видах общественно полезного коммерческого труда. Важно сделать так, чтобы школьники в этих делах выступали не исполнителями воли учителей или других взрослых людей, а сами определяли, что и как следует делать, сами вступали в деловые отношения, если это потребуется. Больше самостоятельности необходимо давать подросткам и юношам в домашних делах, соблюдая при этом указанное выше условие: работа должна выполняться ребенком самостоятельно, по его собственному замыслу и разумению.

Экономность сформировать у детей проще, чем другие качества практического ума, но делать это надо систематически, побуждая детей в школе и дома самостоятельно производить расчеты материальных затрат на интересующие их дела. Желательно также научить подростков и юношей простейшим методам ведения таких расчетов. Это предполагает постановку и решение задач на составление смет расходов и доходов, подведение итогов экономической деятельности. К этому также желательно привлекать детей в школе и дома. Особенно необходимо это делать тогда, когда речь идет о расходовании детьми ими же заработанных средств.

Сложнее вырабатывается умение оперативно и быстро решать возникающие практические задачи. Оно зависит от темперамента ребенка (некоторые дети думают, соображают быстрее, чем другие), от приобретенного уже жизненного опыта. Одинаково быстро думать и действовать всех детей, вероятно, научить невозможно, но каждого можно приучить руководствоваться в практических делах общим правилом: как только проблема возникла, необходимо сразу же, не откладывая, приступить к ее решению.

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ ТРУДОВЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ

В подростковом и юношеском возрасте детьми приобретаются трудовые умения и навыки, от которых зависит их профессиональная работа в будущем. Опыт показывает, что если в этом возрасте не сформировать умение делать что-либо серьезное руками и головой, то вряд ли можно рассчитывать на выработку

у детей хороших профессиональных умений. К примеру, подростки и юноши, которые в детстве не умели обращаться с техникой, пользоваться слесарными инструментами, что-либо делать собственными руками, редко становятся способными и талантливыми инженерами-конструкторами. Те из них, кто в старших классах школы не проявлял математических, лингвистических, художественно-творческих способностей, почти никогда, став взрослыми, не превращаются в выдающихся математиков, филологов, художников.

Будущие профессиональные успехи детей в немалой степени определяются трудовыми умениями и навыками, которые активно формируются в школьные годы.

Развитие любых профессиональных умений и навыков зависит, в свою очередь, от *общего уровня сформированности интеллекта*, поэтому в начале жизненного пути важно позаботиться о нем. Без достаточно высокого уровня общего интеллектуального развития немислимы сколько-нибудь значительные успехи в любом виде деятельности, поэтому, готовя учащихся к будущей профессии, в первую очередь необходимо обратить внимание на развитие их умственных способностей.

Не менее важны и специальные способности, проявляющиеся в трудовых умениях и навыках, являющихся базой для многих различных видов профессиональной деятельности. Например, практически все виды инженерного труда в качестве таких сравнительно элементарных специальных умений и навыков предполагают способность составлять и читать чертежи, работать с техникой и инструментами. Этому нужно специально обучать подростков в школе и в домашних условиях, если они проявляют интерес к соответствующим видам профессионального труда.

Для того чтобы стимулировать развитие у подростков и юношей соответствующих умений и навыков, к ним следует чаще обращаться за помощью в выполнении тех или иных слесарных, столярных, электротехнических и других работ, хвалить за успехи, особенно перед сверстниками.

Потребность в общении также значима для детей данного возраста, но вовсе не является у них доминирующей, тем более ведущей. Утверждение о ведущей роли общения в этом возрасте представляется, вероятно, попыткой канонизировать сложившуюся практику неудовлетворительного трудового воспитания и обучения детей данного возраста, когда в школе их готовили на уроках труда к малоинтересным, рутинным профессиям, в основном связанным с не требующим интеллектуального напряжения и не престижным трудом. В силу этого обстоятельства многим подросткам и старшим школьникам, не занятым в школе и дома профессионально интересными занятиями, не оставалось ничего другого, как, общаясь между собой, празднично проводить время. Мнение о ведущей роли общения в данном возрасте плохо соотносится с фактами, согласно которым значительных профессиональных успехов в жизни добиваются чаще всего те люди, которые в отрочестве и в ранней юности меньше всего времени тратили на общение и больше занимались чем-либо связанным с их будущей профессиональной деятельностью.

Преобладающая часть свободного от обязательных школьных занятий времени подростков и старшеклассников должна быть заполнена не общением друг с другом, а *самостоятельным учением* — приобретением знаний помимо стандартной школьной программы — и трудом, причем трудовая занятость детей в эти годы должна быть не меньшей, чем занятость взрослых. Опыт показывает, что подростки и юноши с большим удовольствием занимаются такими делами, где могут проявить себя с лучшей стороны. Подростковый и ранний юношеский возраст можно считать сензитивным для формирования профессионально ориентированных знаний, умений и навыков. Ни в одном другом возрасте они не развиваются с такой легкостью и быстротой и так надолго не закрепляются в памяти, как в эти школьные годы.

Подросткам и юношам для их развития необходима интересная совместная профессиональная деятельность как со взрослыми людьми, так и со сверстниками. Они могут и должны стать серьезными помощниками родителей в домашних делах, в деловых, хозяйственных и других заботах.

Начиная с шестого-седьмого классов школы учебная и трудовая нагрузка на учащихся должна постепенно нарастать за счет введения в обучение дополнительных специализированных программ, направленных на развитие имеющихся у детей общих и специальных задатков и способностей. В старших классах школы эта нагрузка может уже доводиться до уровня средней длительности рабочего дня взрослого человека.

РАЗВИТИЕ ОБЩИХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Подростковый и ранний юношеский возраст — это время профессионального самоопределения. Очень важно именно в эти годы окончательно выявить и по мере возможностей развить те способности, на основе которых юноше можно было бы разумно и правильно осуществить выбор профессии. Общие положения, лежащие в основе развития способностей в эти годы, следующие.

1. За предшествующие годы жизни организм ребенка физически окреп и созрел. Из этого с учетом длительного опыта обучения и участия ребенка в различных видах деятельности следует, что имеющиеся у него задатки так или иначе уже могли проявиться, и вся дальнейшая его судьба в основном будет зависеть от их эффективного использования.

2. Осознание имеющихся задатков и способностей предполагает их специальное исследование. Такое обследование должен пройти каждый ребенок не позже шестого-седьмого класса школы.

3. Использование имеющихся задатков и уже проявивших себя способностей означает необходимость их развития в процессе специальным образом организованного обучения. Начиная со средних классов школы наряду с общеобразовательным должно быть организовано и специальное обучение детей, профессионально ориентирующее их в соответствии с имеющимися

задатками и способностями на выбор вида и рода занятий, причем на добровольной основе.

Это не означает, что необходимо уменьшать или сокращать количество часов, отводимых на изучение общеобразовательных предметов. Без них не будут должным образом развиваться общие интеллектуальные способности как одна из основ будущей любой профессиональной работы. Это означает лишь то, что профессионализация обучения с одновременной его дифференциацией по способностям Должна вводиться параллельно и в дополнение к общеобразовательной программе.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Становление теоретического интеллекта

1. Основные направления развития теоретического мышления учащихся в средних и старших классах школы.
2. Ускоренное развитие речевого мышления.
3. Совершенствование процесса формирования понятий.
4. Становление внутреннего плана действий.
5. Необходимость комплексного развития всех сторон интеллекта учащихся старших классов.

Тема 2. Совершенствование практического мышления

1. Виды практического мышления, которые необходимо развивать у старшеклассников.
2. Пути формирования предприимчивости у подростков.
3. Средства развития экономности и расчетливости в старшем школьном возрасте.
4. Обучение умению быстро и оперативно решать практические задачи.

Тема 3. Профессионализация трудовых умений и навыков

1. Подростковый и ранний юношеский возраст как сензитивные периоды для развития базовых профессиональных, умений и навыков.
2. Роль и место общения в развитии детей среднего и старшего школьного возраста.
3. Пути совершенствования трудовых умений и навыков у подростков.

Тема 4. Развитие общих и специальных способностей

1. Принципы развития общих и специальных способностей в подростковом и раннем юношеском возрасте.
2. Мотивация профессионально ориентированного учения старшеклассников,
3. Проблема адекватной учебной загруженности старших школьников.

Темы для рефератов

1. Основные направления интеллектуального развития школьников в средних и старших классах.
2. Виды и особенности практического мышления старшеклассников.
3. Формирование общих и специальных, профессионально ориентированных способностей у старшеклассников.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Психолого-педагогические средства ускоренного интеллектуального развития старшеклассников.
2. Пути формирования практического мышления у старшеклассников.
3. Психолого-педагогические основы организации труда подростков и юношей.
4. Психологические основы профессиональной ориентации старшеклассников.

Литература

I

Захарова А. В. Психология обучения старшеклассников.— М., 1976.

(Обучение старшеклассников: 16—30, 44—54.)

Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости.— М., 1981.

(Специфика решения проблемы старшеклассниками: 140—144.)

Мир детства: подросток.— М., 1989. (Подросток в учении: 173—224.)

Мишель Кле. Психология подростка. Психосексуальное развитие.— М., 1991.

(Когнитивное развитие (формальное мышление, интеллектуальные способности): 86-99.)

Ратгер М. Помощь трудным детям.— М., 1987.

(Подростковый возраст: 122—133.)

II

Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст.— М., 1971.

(Средний школьный возраст: 162—182. Старший школьный возраст: 182—220.)

Маркова А. К. Психология обучения подростка.— М., 1975.

(Отношение подростка к школе и учению: 3—16. Резервы познавательных возможностей в среднем школьной возрасте: 16—26.)

Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против.— М., 1981.

(Развитие мышления в подростковом возрасте: 104—109.)

Развитие логической памяти у детей.— М., 1976.

(Обучение запоминанию школьников: 72—186.)

Раздел 5.

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Глава 21.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ

Краткое содержание

Цели воспитания. Зависимость целей воспитания от состояния и перспектив развития общества. Цели воспитания, отражающие культуру и цивилизованность: духовность, нравственность, свобода и ответственность. Специфические цели воспитания, определяемые текущим моментом развития общества: инициативность, предприимчивость, честолюбие, стремление к достижению жизненных успехов, в том числе экономических.

Средства и методы воспитания. Средства воспитания как способы психологического воздействия, направленные на изменение личности и поведения человека. Классификация методов воспитания: прямые и косвенные, сознательные и неосознаваемые, эмоциональные и поведенческие. Особенности, достоинства и недостатки каждого из методов воспитания. Необходимость комплексного применения средств воспитания. Особое воспитательное значение различных способов психотерапевтического воздействия, его виды и возможности.

Институты воспитания. Основные социальные институты и их воспитательные возможности. Воспитание в школе. Воспитание через средства массовой информации: печать, радио, телевидение. Воспитание искусством. Возможности, достоинства и недостатки каждого социального института воспитания. Референтная социальная группа как источник воспитательных воздействий.

Теория воспитания. Формирование и развитие человека как личности — основная проблема психологической теории воспитания. Общая психология, социальная психология, психология возрастного развития детей — главные психологические дисциплины, в русле которых ставятся и решаются вопросы воспитания. Биогенная теория воспитания: аргументы за и против. Социогенная теория воспитания, ее сильные и слабые стороны. Варианты компромиссного подхода. Проблемы воспитания характера, мотивов, черт личности и форм поведения.

ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ

Воспитание — вторая после научения сторона социализации ребенка, приобретения им человеческого жизненного опыта. В отличие от обучения, где центром внимания является становление познавательных процессов человека, его способностей, приобретение им знаний, умений и навыков, воспитание нацелено на формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям. Воспитание — это не отдельный процесс, а сторона научения, имеющая много общего и отличного от того, что обсуждалось в предыдущем разделе учебника. Общими для обучения и воспитания являются основные

механизмы приобретения человеком социального опыта, а специфическими — результаты научения. Применительно к воспитанию ими являются свойства и качества личности, формы ее социального поведения, а применительно к обучению — знания, умения и навыки.

Воспитанием, его научным обоснованием, кроме психологии, занимаются философия, социология и педагогика. Но без психологии основные проблемы воспитания не могут быть не только решены, но даже и правильно поставлены, так как их понимание зависит от знания психологии личности, человеческих взаимоотношений, психологии различных социальных общностей. Предлагая те или иные, подходящие для всех детей или специальные, годные в основном для детей определенного возраста рекомендации, мы будем опираться на данные, заимствованные как из общей психологии, так и из психологии возрастного развития.

Воспитание начинается с определения его *целей*. Главная задача воспитания — *формирование и развитие ребенка как личности*, обладающей теми полезными качествами, которые ей необходимы для жизни в обществе. Цели воспитания не устанавливаются раз и навсегда и не являются постоянными в любом обществе. Меняется система общественного устройства и социальные отношения — изменяются и цели воспитания. Всякий раз они задаются в виде требований, которые предъявляют к личности человека новые тенденции развития общества. В более или менее стабильные периоды общественного развития и цели воспитания становятся относительно устойчивыми. Во время значительных социально-экономических преобразований они становятся неопределенными. Данный учебник пишется тогда, когда наше общество еще не является стабильным, поэтому, сейчас однозначно и точно, надолго вперед определить цели воспитания не представляется возможным.

Но если общество достигло определенного уровня цивилизованности и культуры, если оно стремится его сохранить и повысить, то какие бы радикальные повороты ни происходили в его истории, оно должно будет воспринять и продолжить то лучшее, что было в прошлом, если общество желает оставаться в ряду цивилизованных стран. К разряду непреходящих ценностей, не имеющих исторических и государственных границ, относятся общечеловеческие нравственные ценности. Они-то в первую очередь и определяют собой цели воспитания на всех этапах социальной истории. Такие цели связаны с понятиями добра и зла, порядочности, гуманности и любви к природе. Это еще и духовность, свобода, ответственность личности за то, что происходит с ней и вокруг нее, порядочность, скромность, человечность, бескорыстие, доброта.

Духовность означает приоритет высоких нравственных идеалов над сиюминутными потребностями и влечениями. У развивающейся личности это выражается в ее постоянном стремлении к нравственному самосовершенствованию. *Свобода* есть стремление к внутренней и внешней независимости человека, сопровождающееся обязательным признанием соответствующих прав за любой другой личностью, независимо от ее

социального положения, национальной, религиозной, политической, классовой и иной принадлежности. *Ответственность* — обратная сторона и неизменный спутник свободы там, где свобода есть действительное благо для личности. Свобода без ответственности — это безответственность, ответственность без свободы—это рабство. То и другое могут стать самими собой лишь тогда, когда они сочетаются и взаимно друг друга дополняют. Ответственность также можно рассматривать как внутреннюю готовность человека добровольно брать на себя обязательства за судьбы других людей и общества в целом. Общая цель современного воспитания состоит в том, чтобы сделать детей высоконравственными, духовно богатыми, внутренне свободными и ответственными личностями.

Наряду с общей целью возникают и специальные социальные цели воспитания, которые мы в состоянии описать лишь приблизительно. Они соответствуют 'изменчивым требованиям текущего момента истории данного общества и определяют собой актуальное направление его прогресса. Через некоторое время, когда общество завершит соответствующий этап своего развития и двинется дальше, они могут стать другими. Специальные цели воспитания, отвечающие современным тенденциям общественного прогресса, состоят в том, чтобы вырастить школьников инициативными, предприимчивыми людьми, честолюбиво стремящимися к достижению успехов.

СРЕДСТВА И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ

Под средствами воспитания понимаются способы организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых одни люди — воспитатели — воздействуют на других людей — воспитанников — с целью выработать у них определенные психологические качества и формы поведения. Конкретно под средствами психологического воздействия на личность мы будем понимать предпринимаемые воспитателем *действия, направленные на изменение личности воспитуемого*. К ним можно отнести всевозможные виды научения, связанные с формированием поступков человека, убеждение, внушение, преобразования когнитивной сферы, социальных установок. Особое место среди средств воспитательного воздействия отводится комплексным, рассчитанным на оказание глобального эффекта на личность, затрагивающего все или большинство ее сторон. К ним, например, можно отнести психотерапию, социально-психологический тренинг, различные другие виды психокоррекции.

Средствами воспитания могут стать *личный пример воспитателя*, образцы поведения, демонстрируемые окружающими людьми, поступки, описываемые как нормативные и высоко оцениваемые в педагогической, художественной, публицистической и другой литературе. Воспитательное воздействие на человека как личность может оказывать все, что так или иначе личностно затрагивает его и способно повлиять на его психологию и поведение.

Средства воспитания по характеру воздействия на человека можно разделить на *прямые* и *косвенные*. Первые включают в себя непосредственно личностное воздействие одного человека на другого, осуществляемое в прямом общении друг с другом. Вторые содержат воздействия, реализуемые с помощью каких-либо средств, без личных контактов друг с другом воспитателя и воспитываемого (чтение книг, ссылка на мнение авторитетного человека и т. п.).

По включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процесс воспитания его средства делятся на осознанные и неосознанные. В случае использования осознанных средств воспитательного воздействия воспитатель сознательно ставит перед собой определенную цель, а воспитуемый знает о ней и принимает ее. При использовании неосознанных средств воздействия принятие воспитательных влияний воспитуемым происходит без сознательного контроля с его стороны, а также без преднамеренного воздействия со стороны воспитывающего лица.

По характеру того, на что в самом объекте воспитания направлены воспитательные воздействия, его средства можно разделить на эмоциональные, когнитивные и поведенческие. Они могут быть — и на практике чаще всего являются — комплексными, включающими разные стороны личности воспитуемого. Аналогичным образом можно разделить те средства воспитательного воздействия, которыми пользуется воспитатель.

Каждое из описанных средств воспитания имеет свои сильные и слабые стороны. Особенностью и достоинством, например, прямого, личного воспитательного воздействия одного человека на другого является то, что здесь в дело вступают такие виды научения, как заражение, подражание и внушение, основанные, в свою очередь, на эффективном механизме викарного научения. В данном случае воспитатель может обойтись и без слов, ему достаточно продемонстрировать нужный образец поведения и обеспечить его полное и правильное восприятие воспитуемым.

В жизни далеко не все, что хотел бы сказать воспитатель, можно выразить словами. Поэтому прямое воспитательное воздействие расширяет возможности воспитания. Данное средство, кроме того, является единственно возможным на ранних этапах детского развития, когда ребенок еще не понимает обращенную к нему речь. Оно имеет большое значение для детей любого возраста. В педагогике его называют воспитанием на личном примере. Недостатком данного средства воспитания является персональная и временная ограниченность его применения. Воспитатель может передать воспитуемому только то, чем располагает сам. Кроме того, воспитатель далеко не всегда может постоянно находиться в личном контакте с воспитуемым.

Косвенное воспитательное воздействие, осуществляемое через книги, средства массовой информации и другие системы кодирования и передачи информации от одного человека к другому, может быть разносторонним и сколь угодно длительным. Его можно сохранять и неоднократно воспроизводить, побуждая человека вновь и вновь обращаться к материальным источникам воспитательных влияний. Но такое воспитание обычно лишено

живой жизненной эмоциональной силы, которой обладает человек, оказывая прямое воспитательное воздействие на другого. Кроме того, такое средство воздействия имеет и возрастные ограничения, оно применимо лишь к детям, уже владеющим речью, умеющим читать и понимать нравственный смысл сказанного или прочитанного.

Достоинство *осознанного воспитательного воздействия* состоит в том, что оно является управляемым, с заранее предвидимыми и, следовательно, контролируемыми результатами. Его недостаток— тот же, который обнаруживается у косвенного воспитания: ограниченность применения к детям ранних дошкольных возрастов, отчасти и младшего школьного возраста. Неосознанное воспитательное воздействие имеет место чаще, чем осознанное, но его достоинства и недостатки практически трудно оценить по причине недостаточной контролируемости сознанием.

Когнитивные воспитательные воздействия нацелены на систему знаний человека, на преобразование ее. Поскольку большинство современных ученых склоняются к мысли о том, что знания человека о мире не только определяют его как личность, но и оказывают решающее влияние на его поведение, значение данной области воспитательных воздействий существенно возрастает, и в современных условиях она становится основной.

Эмоциональные воспитательные воздействия призваны вызывать и поддерживать у воспитуемого определенные аффективные состояния, облегчающие или затрудняющие принятие им других психологических влияний. Положительные эмоции делают воспитуемого открытым по отношению к субъекту воспитательных воздействий, отрицательные эмоции, напротив, отгораживают воспитателя от воспитуемого, блокируют оказание на него воспитательного воздействия.

Поведенческие воспитательные влияния непосредственно направлены на поступки человека. Вынуждая его действовать определенным образом и обеспечивая соответствующие, положительные или отрицательные подкрепления совершаемым поступкам, такие влияния косвенно воздействуют и на личность. В данном случае воспитуемый сначала совершает определенный поступок и только затем осознает его полезность или вредность, в то время как во всех предыдущих случаях изменения вначале происходят во внутреннем мире личности, а уже потом проецируются на поведение.

Поскольку знания, эмоции и поступки человека взаимосвязаны, через любое из них можно оказать влияние на личность в целом. Это позволяет воспитателю при дефиците возможностей ставить акцент на какие-либо избранные воспитательные воздействия, добиваясь нужного результата. Однако полноценными воспитательные воздействия будут лишь тогда, когда они проводятся комплексно и затрагивают все сферы личности.

В последнее время на практике широкое распространение получили различные средства *и методы психотерапевтического, психокоррекционного воздействия на личность*. Традиционно психотерапия не была отделом педагогической психологии и понималась как способ лечения или предупреждения возникновения различного рода заболеваний, частично или

полностью имеющих психогенную природу, т. е. зависящих от психологического состояния человека. В настоящее время во многих странах мира методы психотерапевтического воздействия вышли за пределы медицинской практики и стали широко применяться в психокоррекционных и психопрофилактических целях при воспитании личности к практически здоровым людям с целью обеспечить их лучшую адаптацию к реальным социальным условиям. К таким методам, в частности, относится социально-психологический тренинг. Он включает в себя множество частных методик, значительная доля которых направлена на то, чтобы научить человека лучше справляться с жизненными проблемами и стрессовыми ситуациями, устанавливать нормальные, бесконфликтные, эмоционально благоприятные взаимоотношения с окружающими людьми, успешно решать деловые и личные проблемы.

Применение психокоррекционных методов предполагает взаимодействие психолога и клиента (так называют здорового человека, обращающегося за помощью к психотерапевту или психологу). В ходе такого взаимодействия клиент рассказывает специалисту о своих проблемах, а психолог или психотерапевт, вникая в них, помогает своими средствами клиенту справиться с этими проблемами.

В современной медицине и медицинской психологии весьма распространена форма психотерапии, называемая *психоанализом*. Она основана на теории З. Фрейда, на его трактовке движущих сил, предпосылок и условий личностного развития человека, происхождения его проблем и способов их разрешения. Задача, которую перед собой ставит психотерапевт, пользующийся психоаналитическим методом, состоит в том, чтобы довести до сознания клиента его неосознаваемые влечения, связанные с ними конфликты и предложить, способы психологической защиты от них, которыми клиент мог бы воспользоваться на практике для управления собственными состояниями повышенной эмоциональной возбужденности и тревожности. Считается, что как только бессознательные мотивы и внутренние конфликты станут осознаваемыми, с ними легко сможет справиться на разумной, рациональной основе любой человек.

Одной из методик, которой пользуется психоаналитик для обнаружения бессознательных конфликтов и оказания практической помощи клиенту, является метод *свободных ассоциаций*. Этот метод состоит в том, что психолог различными доступными ему способами стимулирует клиента к спонтанным речевым высказываниям, содержащим информацию о волнующих его проблемах (обычно это делается в состоянии гипноза или в условиях повышенной внушаемости клиента). Трудности и паузы, которые возникают в речи клиента при рассказывании о тех или иных событиях в его жизни, общее эмоциональное состояние клиента в этот момент времени показывают *психоаналитику* сферы жизни, с которыми вероятнее всего связаны неосознаваемые конфликты. Далее делается все, чтобы они стали осознаваемыми клиентом, и психолог оказывает ему помощь в том, как избавиться от данных проблем.

Есть и много других методов и средств психотерапевтического воздействия на личность, знакомство с которыми—задача специального курса психологии.

ИНСТИТУТЫ ВОСПИТАНИЯ

Под институтами воспитания понимаются общественные организации и структуры, которые призваны оказывать воспитательное воздействие на личность. Наиболее известные для нас институты воспитания — это семья и школа. Формально на них лежит основная доля ответственности за развитие личности ребенка. Однако фактически в современных условиях школа и семья не всегда доминируют в воспитательных воздействиях, и их влияние нередко уравнивается и даже перевешивается воздействиями многих других социальных институтов, средств массовой культуры и информации, друзей, сверстников, внешкольных и внесемейных организаций.

Тем не менее традиционно главным институтом воспитания является семья. То, что ребенок в детские годы приобретает в семье, он сохраняет в течение всей последующей жизни. Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. В ней закладываются основы личности ребенка, и к поступлению в школу он уже более чем наполовину сформировался как личность.

Семья может выступать в качестве как положительного, так и отрицательного фактора воспитания. Положительное воздействие семьи на личность ребенка состоит в том, что никто, кроме самых близких для него в семье людей — матери, отца, бабушки, дедушки брата, сестры, не относится к ребенку лучше, не любит его так и не заботится столько о нем. Семья — это тот институт, который обеспечивает ребенка необходимым минимумом общения, без которого он никогда не смог бы стать человеком и личностью. И вместе с тем никакой другой социальный институт не может потенциально нанести столько вреда в воспитании детей, сколько может сделать семья.

Воспитательное воздействие семьи тем не менее ограничено. Оно обычно не выходит за рамки индивидуальных возможностей членов семьи, их собственного уровня развития, интеллектуальной и культурной подготовленности, условий жизни. В этом плане школа и другие социальные институты находятся в более благоприятном положении.

В школе развивающийся ребенок проводит значительную часть своего времени, до 10—11 лет, обучаясь с 6—7 до 16—17 лет. Там его воспитывают учителя и сверстники. Каждый новый человек, с которым ребенок встречается в школе, несет в себе для него что-то новое, и в этом смысле школа предоставляет широкие возможности для оказания разнообразных воспитательных воздействий на детей. В школе, кроме того, воспитание может осуществляться через учебные предметы гуманитарного цикла: литературу, историю и ряд других. Все это—очевидные достоинства школьного воспитания. Но есть у него и слабые стороны, одна из них — обезличенность.

Для работников школы в отличие от членов семьи все дети одинаковы, и всем им уделяется (или не уделяется) примерно равное внимание. В то же самое время мы знаем, что каждый ребенок— индивидуальность и требует особого подхода, не предполагающего равное к нему отношение как и ко всем другим. Данный недостаток может быть устранен за счет удачного сочетания семейного и школьного воспитания, их взаимодополнения. Такое сочетание особенно необходимо в начальных классах школы-

Через *печать, радио, телевидение и иные средства массовой информации* также осуществляются весьма широкие и разнообразные воспитательные воздействия, адресованные большой аудитории пользователей всем этим. Преимущество данных средств воспитательного воздействия состоит в том, что здесь в качестве источника воспитательных влияний можно использовать лучших специалистов, лучшие образцы и достижения педагогики и культуры, «тиражируя» их в нужном количестве через соответствующие технические средства и повторно воспроизводя столько раз, сколько потребуется. Готовя литературу для детей, фильмы, радио- и телепередачи, можно заранее тщательно обдумать их содержание, взвесить и оценить возможное воспитательное воздействие. Соответствующими средствами с должным эффектом может воспользоваться любой педагог, причем относительно независимо от его индивидуальности, жизненного и профессионального опыта. Все это—достоинства, но есть и заметный недостаток в воспитательных воздействиях средств массовой информации: влияния этого источника воспитательных воздействий рассчитаны в основном на среднюю личность и могут не дойти до каждого ребенка, т. е. они не индивидуализированы и не располагают так называемой «обратной связью».

Литература и искусство в отдельности выступают как источники нравственного и эстетического воспитания (в последние годы также социального и экономического), рассчитанного на более глубокое понимание основных жизненных нравственных категорий добра и зла и на формирование более глубокого понимания различных процессов, происходящих в обществе. Они же являются одним из главных источников формирования общей культуры у человека.

Наконец, личность воспитывается через многочисленные личные контакты, официальные и неофициальные отношения. В этом плане более всего сказываются на воспитании ребенка его встречи и контакты с разными людьми в организованных и неорганизованных социальных группах. Такие группы, которые несут в себе наибольший воспитательный потенциал для личности, принято называть *референтными*.

ТЕОРИИ ВОСПИТАНИЯ

Под теориями воспитания имеются в виду концепции, объясняющие происхождение, формирование и изменение личности, ее поведения под влиянием воспитания. В качестве научной базы для таких теорий выступают

психологическая теория развития личности, социальная психология, возрастная психология.

Одна из теорий воспитания, распространенная в форме системы убеждений в обыденном сознании, не имеет много сторонников среди ученых. Она утверждает, что личностные качества человека в основном передаются по наследству и мало изменяются под влиянием условий жизни. Данная теория представляет пессимистический взгляд на возможности воспитания личности. В свое время, преимущественно до XVIII—XIX вв., она была довольно популярной среди философов, врачей и педагогов и оказала существенное влияние на те концепции воспитания, которые появились на рубеже XIX и XX вв. Ею, в частности, пользовались З. Фрейд, Уи. Макдауголл, Э. Кречмер и другие. В те годы, когда они публиковали свои основные работы, как бы само собой разумеющимся считалось, что если не все, то по крайней мере значительная часть характеристик личности воспитанию не подлежит, поскольку они являются врожденными.

Вторая теория по смыслу представляет собой как бы полную противоположность первой. В отличие от только что рассмотренной, которую можно было бы обозначить как *биогенную*, назовем последнюю *социогенной*, имея в виду лежащую в основе этой теории идею о почти исключительной социальной детерминированности личностных качеств человека. Данная теория утверждает, что все, что есть личностного в человеке, возникает при его жизни под влиянием социальных условий и в принципе поддается воспитанию, начиная от темперамента и кончая нравственными чувствами и установками. Хотя данная теория в целом, наверное, ближе к истине, чем предыдущая, против нее также можно выдвинуть ряд контраргументов. Основные из них следующие. Во-первых, некоторые свойства личности, по крайней мере темперамент, не могут быть воспитаны, поскольку они напрямую зависят от генотипа и определяются им (темперамент, в частности, зависит от врожденных свойств нервной системы человека). Во-вторых, из психиатрии и психопатологии известны факты, свидетельствующие о связи болезненных состояний организма с изменениями в психологии личности больного человека. Например, при психических заболеваниях типа истерии и шизофрении наблюдаются существенные изменения в эмоционально-мотивационной сфере личности больного, которые не компенсируются воспитанием. То же самое касается наркомании, хронического алкоголизма и многих других психосоматических болезней. Следовательно, далеко не все в личности зависит только от воспитания, многое определяется и состоянием организма.

Другие теории представляют собой промежуточные, компромиссные варианты двух рассмотренных. Они характеризуются одновременным признанием зависимости развития и функционирования личности как от биологических, так и от социальных факторов и отводят воспитанию значительную, хотя и ограниченную, роль. В этой группе теорий вопросы воспитания решаются дифференцированно, с выделением и независимым рассмотрением отдельных групп психологических качеств личности и обсуждением возможностей их целенаправленного воспитания.

Психологические теории воспитания различаются еще и тем, какие моменты, связанные с развитием личности, в них подчеркиваются. Есть группа теорий, предметом исследования в которых выступает *характер человека*. В теориях другого типа обсуждаются вопросы *становления и развития интересов и потребностей ребенка*. Особый класс теорий составляют те, в которых предметом рассмотрения и, соответственно, воспитания выступают *черты личности*. Здесь обнаруживаются определенные вариации, зависящие от того, о каких чертах личности идет речь. Если имеются в виду так называемые *базисные черты личности*, возникновение и формирование которых у ребенка связывается с опытом раннего детства, то вопрос о возможности их воспитания соотносится только с данным периодом жизни. Считается, что, однажды сформировавшись, эти черты личности в дальнейшем почти не изменяются и чем старше становится ребенок, тем меньше возможностей у него остается для воспитания соответствующих личностных черт.

Если же речь идет о *вторичных чертах*, которые возникают и формируются позднее, а тем более — о высших чертах духовного и мировоззренческого характера, выступающих в форме моральных и социальных установок, то с их воспитанием связываются большие надежды. Утверждается, что такие черты можно воспитывать у человека в течение всей его жизни, однако для этого необходима специальная практика.

Довольно своеобразно решается вопрос о воспитании личности в русле необихевиористского подхода, представленного, например, теорией и практикой Б. Скиннера и его последователей. Поскольку здесь под личностными структурами понимаются привычки, умения и навыки поведенческого характера, то проблема их формирования и преобразования сводится к устойчивым изменениям в поведении человека. Считается, что с помощью специальной техники поведенческого научения, основанной на разумном использовании поощрений за положительные и наказаний за отрицательные реакции, на применении на практике механизма научения через оперантное обусловливание можно преобразовать личность в любом возрасте и в нужном направлении.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Цели воспитания

1. Определение целей воспитания.
2. Зависимость целей воспитания от состояния общества.
3. Общечеловеческие нравственные цели воспитания.
4. Социально-специфические, экономические и политические цели воспитания.

Тема 2. Средства воспитания

1. Классификация психологических средств воспитания.
2. Прямые и косвенные средства воспитания.
3. Сознательные и неосознаваемые средства воспитания.

4. Когнитивные, эмоциональные и поведенческие средства воспитания.
5. Психотерапевтические средства воспитания.

Тема 3. Институты воспитания

1. Основные институты воспитания.
2. Воспитание в семье.
3. Воспитание в школе.
4. Воспитание через средства массовой информации.
5. Воспитание литературой и искусством.

Тема 4. Теории воспитания

1. Психологические аспекты теории воспитания.
2. Биогенетическая теория воспитания.
3. Социогенетическая теория воспитания.
4. Воспитание характера человека.
5. Воспитание базисных и вторичных черт личности.
6. Воспитание поведения.

Темы для рефератов

1. Психологические средства воспитательного воздействия.
2. Институты воспитания, их функции и возможности.
3. Психологические, теории воспитания.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Сравнительный анализ достоинств и недостатков различных средств воспитательного психологического воздействия.
2. Критический анализ психологических теорий воспитания.

Литература

I

- Аникеева Н. П.** Воспитание игрой: Книга для учителя.— М., 1987.
(Игра как средство воспитания: 25—39. Воспитание в игре: 113—143.)
- Воспитание и обучение детей шестого года жизни.**— М., 1987.
(Воспитание в игре: 15—27. Воспитание в труде: 27—34.)
- Выготский Л. С.** Педагогическая психология.— М., 1991.
(Психологические аспекты и проблемы воспитания: 81—93. Инстинкты как предмет, механизм и средство воспитания; 102—123. Воспитание эмоционального поведения: 138—144. Трудовое воспитание: 241—336. Нравственное воспитание: 249—270. Эстетическое воспитание: 270—301.)
- Джайнот Х. Дж.** Родители и дети.— М., 1986.
(Формирование дисциплины, ответственности, независимости: 38—65.)
- Одаренные дети.**— М., 1991.
(Психологические основы работы с одаренными детьми: 257—319.)

Психологические проблемы нравственного воспитания детей.— М., 1977.

(Психологические механизмы усвоения детьми этических норм: 59—108.)

Развитие общения дошкольников со сверстниками.— М., 1989.

(Влияние общения на развитие личности дошкольника: 166—187.)

Раншбург И., Поппер П. Секреты личности.— М., 1983.

(Ранние предпосылки к развитию личности (младенческий возраст): 11—29. Поощрения и наказания в воспитании детей: 77—85. Страх и тревожность у детей: 110—125. Агрессивность у детей: 125—135. О типах воспитания: 145—154.)

Ратгер М. Помощь трудным детям.— М., 1987.

(Различия между мальчиками и девочками: 135—140. Особенности темперамента и его влияние на развитие ребенка: 140—152.)

Субботский Е. В. Формирование морального действия у ребенка // Вопросы психологии.— 1979.—№ 3.— С. 47—55.

Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей.— М., 1984.

(Психологические модели морального развития: 6—19. Понятие и формы нормативной регуляции поведения детей: 27—35. Нормативная регуляция поведения детей: 36—80. Саморегуляция поведения детей на основе норм морали: 81—138.)

Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника.— М., 1966.

(Развитие нравственных чувств у школьников: 190—227. Пути воспитательного воздействия на эмоциональную сферу человека: 249—289.)

II

Бернс Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание.— М., 1986.

(Школа и Я-концепция ребенка: 275—301.)

Бодалев А. А. Психология о личности.— М., 1988.

(Воспитание личности школьника: 134—152.)

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте.— М., 1968.

(Воспитание и психология: 6—33.)

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского.— М., 1979.

(Психология воспитания: 216—257.)

Иващенко Ф. И. Психология трудового воспитания.— Минск, 1988.

(Формирование личности в процессе воспитания: 27—47.)

Каган В. Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание // Вопросы психологии.— 1992.—№ 1.

Карпова С. Н., Лысюк Л. Г. Игра и нравственное развитие дошкольников.— М., 1986.

(Игра и ее роль в психическом развитии ребенка: 4—13. Нравственное развитие ребенка-дошкольника: 13—18.)

Кулюткин Ю. Н. Личностные факторы развития познавательной активности учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии.— 1984.—№ 5.— С. 41—44.

Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста.— М., 1988.

(Переход от дошкольного к младшему школьному возрасту: 4—11.)

Петровский А. В. Дети и тактика семейного воспитания.— М., 1981.

(Пять тактик семейного воспитания: 27-40.)

Психология и педагогика игры дошкольника (материалы симпозиума).— М., 1986.

(Формирование взаимоотношений дошкольников в игре: 188—204.)

Психология формирования и развития личности.—М., 1981.

(Единство содержательной и динамической сторон личности в воспитательном процессе: 198—222. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности: 257—283. Становление психологических Механизмов этической регуляции поведения: 320—337.)

Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста.— М., 1986.

(Об эмоциях и их развитии у ребенка: 7—32. Игра и эмоциональное развитие ребенка: 91—122.) :

Субботский Е. В. Как рождается личность (некоторые психологические аспекты формирования личности ребенка).—М., 1978. (Первый шаг в альтруизм: 56—71.)

Фридман Л. М., Волков К. Н. Психологическая наука — учителю.— М., 1985.

(Психология воспитания: 71—94.)

Цукерман Г. А., Елизарова Н. В. О детской, самостоятельности // Вопросы психологии.— 1990.—№ 6.— С. 37—44.

Щербакова Е. И. Формирование взаимоотношений детей 3—5 лет в игре.— М., 1984.

(Психолого-педагогические предпосылки развития взаимоотношений: 5—13.)

Эмоциональное развитие дошкольника. Пособие для воспитателей Детского сада.— М., 1985.

(Участие эмоций и мотивов в формировании детской личности: 29—43.)

III

Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности.— М., 1976. .

(Восприятие и мотивация: 144—155.)

Бернес Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание.— М., 1986.

Самовоспитание положительного образа «я»: 366—399.)

Бодалев А. А. Личность и общение. Избранные труды.— М., 1983.

(Формирование личности (психолого-педагогические проблемы): 10—84; Межличностное восприятие и понимание: 85—265.) ;

Бодалев А. А. Психология о личности.— М., 1988.

(Самовоспитание личности: 60—68.)

- Иващенко Ф. И.** Психология трудового воспитания.— Минск, 1988.
(Психология трудового воспитания: 7—26.)
- Клаус Г.** Введение в дифференциальную психологию учения.— М., 1987.
(Учение и личность: 79—118.)
- Котырло В. К.** Развитие волевого поведения у дошкольников.— Киев 1971.
(Условия развития волевого поведения ребенка: 145—161.)
- Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе.**—М., 1981.
- Рувинский Л. И.** Психолого-педагогические проблемы нравственного воспитания школьников.—М., 1981.
- Селиванов В. И.** Воля и ее воспитание.—М., 1976.
(Развитие воли у детей: 18—28. Воспитание воли школьника: 28—61.)
- Сизанов А. Н.** Подготовка подростков к семейной жизни.— Минск, 1989.
(Психологические различия мужчин и женщин: 104—107.)
- Симонов П. В.** Мотивированный мозг: высшая нервная деятельность и естественнонаучные основы общей психологии.— М., 1987.
(Воспитание как мотивирование: 210—219.)
- Спиваковская А. С.** Игра—это серьезно.—М., 1981.
- Фельдштейн Д. И.** Психология развития личности в онтогенезе. — М., 1989.
(Периодизация и уровни развития личности в онтогенезе: 125—195.)
- Хрестоматия по вниманию.**— М., 1976.
(О теории и воспитании внимания: 243—259.)

Глава 22.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ

Краткое содержание

Общение и воспитание. Общение и его роль в воспитании. Восприятие человека человеком в общении как фактор, формирующий самооценку личности и ее образ «Я». Развитие мотивов общения у детей от рождения до окончания школы. Возможности, открываемые в связи с формированием мотивов общения, для развития личности ребенка. Роль разных видов общения для становления отдельных групп качеств личности. Совершенствование средств общения в онтогенезе. Развитие форм общения у детей. Формирование эталонов межличностного восприятия.

Коллектив и развитие личности. Традиционное понимание роли коллектива в воспитании. Основные социально-психологические возражения к тезису о том, что личность формируется только в коллективе и через коллектив. Эксперименты В. М. Бехтерева и М. В. Ланге. Отсутствие высокоразвитых

коллективов в реальной жизни. Случаи подавления коллективом индивидуальности творческой личности. Унификация личностей под влиянием единых требований коллектива. Факты, свидетельствующие о положительном влиянии коллектива на воспитание личности. Двойственность воздействия реального коллектива на личность. Пути устранения отрицательного и усиления положительного влияния коллектива на личность. Психолого-педагогические принципы перестройки взаимоотношений личности и коллектива.

Семья и воспитание. Роль семьи в воспитании детей. Виды внутрисемейных отношений, имеющие воспитательное значение. Совокупность психологических факторов, положительно и отрицательно влияющих на воспитание детей в семье, пути и способы их регуляции. Кодекс взаимного поведения супругов, обеспечивающий создание в семье оптимальных условий для воспитания детей. Применение поощрений и наказаний. Положительная роль братьев и сестер в семейном воспитании. Особенности воспитания детей, родившихся первыми в семье. Влияние братьев и сестер на воспитание мальчиков и девочек. Воспитание детей в неполной семье. Социально-психологические следствия распада семьи, его влияние на воспитание детей. Отношения в семье и их воздействие на воспитание. Влияние рождения ребенка на межличностные отношения в семье. Различия в реакциях на рождение ребенка у мужчины и женщины. Стиль родительского поведения и воспитание детей.

Формирование и изменение социальных установок. Воспитание как процесс формирования и изменения социальных установок ребенка. Четыре фазы психологического воздействия на социальные установки: привлечение внимания, возбуждение интереса, убеждение, указание на желательные действия. Особенности выполнения каждой фазы психологического воздействия на практике. Соотношение рационального и эмоционального в воздействиях на социальные установки. Психологические требования к аргументации и выражение воспитателем собственной социальной позиции. Значение порядка представления фактов для формирования и изменения социальных установок. Эффекты первичности и новизны в формировании социальных установок. Другие социально-психологические явления, возникающие в процессе убеждения, применяемого для изменения социальных установок. Феномены ассимиляции и контраста.

ОБЩЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

Если учение преимущественно определяет познавательное развитие ребенка и непосредственно соотносится с предметной, практической деятельностью, то общение более всего влияет на становление личности и, следовательно, связано с воспитанием, взаимодействием человека с человеком. Психологически правильное воспитание и есть продуманное, научно обоснованное общение людей, рассчитанное на развитие каждого из них как личности.

Воспитательное воздействие человека на человека предполагает *правильное восприятие и оценку друг друга людьми*, вовлеченными в этот процесс. Поэтому если мы не знаем механизмы восприятия человека человеком в процессе общения, то вряд ли сможем разумно управлять воспитательным процессом через общение, предвидеть его результаты.

Способность правильно воспринимать и понимать людей имеет, вероятно, генетические корни, представлена и по биосоциальным законам совершенствуется с младенческого возраста. М. И. Лисина специально изучала основанный на этой способности процесс развития общения и его роль в воспитании детей разного возраста⁵⁷. Она пришла к следующим общим выводам относительно связи общения и познания людьми друг друга.

С рождения ребенка его общение с окружающими людьми направляется особой потребностью. Она состоит в стремлении человека к познанию самого себя и окружающих людей с целью саморазвития.

Знания о себе и о людях тесно переплетаются с отношением к другим людям, со стремлением к оценке и самооценке. Оценка со стороны другого человека позволяет выяснить, как он воспринимает данную личность, способствует формированию самооценки и в конечном счете образа «Я».

По мнению М. И. Лисиной, потребность в общении с окружающими людьми у детей отчетливо выступает уже в возрасте 2,5 месяцев от рождения и непосредственно проявляется в известном *комплексе оживления*. В дальнейшей жизни ребенка процесс развития общения движется в следующих основных направлениях: а) развитие мотивов общения; б) развитие средств общения; в) совершенствование форм общения.

Развитие мотивов общения идет параллельно с развитием личности ребенка, системы его интересов и потребностей. В онтогенезе от первых месяцев жизни до окончания школы один за другим возникают следующие виды мотивов, на основе которых выделяются разновидности общения: органические, познавательные, игровые, деловые, интимно-личностные и профессиональные.

Органические мотивы — это потребности организма, для постоянного удовлетворения которых необходимо общение младенца со взрослыми людьми. Эти мотивы появляются с рождения и доминируют до возраста 2—3 месяца. Затем к ним присоединяются познавательные мотивы, предполагающие общение ради познания, удовлетворения любопытства. Вначале они возникают у детей младенческого возраста на базе врожденного ориентировочного рефлекса или ориентировочной реакции, которые затем превращаются в потребность в новых впечатлениях. Именно она становится поводом для частых обращений ребенка к взрослому, начиная примерно со второго полугодия жизни.

⁵⁷ См.: Лисина М. И. Общение со взрослыми у детей первых лет жизни // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.—М., 1981.

Когда дети включаются в разнообразные игры, то поводом для общения с окружающими людьми для них становятся *игровые мотивы*, которые представляют собой сочетание потребности в познании и движении, а позднее — в конструировании. Игра становится источником не только этих, но еще одной группы мотивов — *деловых*. М. И. Лисина считает, что деловые мотивы общения рождаются у детей в активной игровой и бытовой деятельности, связаны с необходимостью получения помощи со стороны взрослых.

Три названные группы мотивов доминируют у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Интимно-личностные мотивы возникают тогда, когда появляется способность и потребность в самопознании и самосовершенствовании. Это обычно связано с началом подросткового возраста. Когда старшие школьники задумываются над своей будущей профессией, у них появляется последняя группа мотивов общения, встречающихся в детстве, — *профессиональные*.

Развитие мотивационной сферы общения в течение детства, добавление к прежде действовавшим мотивам новых ведет к дифференциации видов общения и расширяет возможности для воспитания личности. Попробуем проследить эти возможности, заметив, **что** возникновение новых мотивов общения фактически означает появление новых его видов по аналогии с тем, как развитие видов предметной деятельности соотносится с развитием мотивов познания.

Общение, связанное с удовлетворением органических потребностей ребенка, влияет на формирование у него самой по себе потребности в общении с людьми. Общение, преследующее познавательные цели, способствует развитию потребности в знаниях, познавательных интересов детей. Игровое общение создает благоприятные условия для развития контактности, умения ладить с людьми, а также совершенствует социально важные ролевые формы поведения. Деловое общение ведет за собой развитие таких качеств личности, как инициативность, предприимчивость, умение слушать, понимать, правильно воспринимать и оценивать людей. В интимно-личностном общении происходит становление нравственных качеств личности человека, его морали. Профессиональное общение развивает те личностные свойства, которые у человека проявляются в его профессиональной деятельности.

Наряду с развитием видов общения в онтогенезе идет процесс совершенствования средств общения. М. И. Лисина считает, что у детей имеются три основных вида средств общения: *экспрессивно-эмоциональные*, *предметно-действенные* и *речевые*. «Первые выражают, вторые изображают, а третьи обозначают то содержание, которое ребенок стремится передать взрослому или получить от него»⁵⁸. Последовательное появление названных средств общения связано с основными этапами речевого развития детей.

⁵⁸ Лисина М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.— М., 1981.— С. 109.

На протяжении первых семи лет жизни возникают, дополняя друг друга, четыре основные формы общения: ситуативно-личностная (первое полугодие жизни), ситуативно-деловая (от шести месяцев до двух лет), внеситуативно-познавательная (от трех до пяти лет) и внеситуативно-личностная (от пяти до семи лет). *Ситуативно-личностное общение* наиболее ярко проявляется в комплексе оживления. *Ситуативно-деловое общение* охватывает предметные игры ребенка со взрослым. *Внеситуативно-познавательное общение* связано с развитием общей познавательной активности, в результате которой, изучая окружающую действительность, ребенок задает взрослому множество вопросов о предметах и явлениях. *Внеситуативно-личностная* форма общения служит познанию ребенком мира людей и человеческих взаимоотношений. Дошкольник, достигший этого уровня развития, проявляет стремление к взаимопониманию с окружающими людьми.

Содержанием общения, которое служит воспитательным целям, является передача от человека к человеку полезной информации, на основе которой люди могут формироваться и развиваться как личности. Эта информация включает ценности, нормы и формы поведения, оценки и представления, идеалы, цели и смысл жизни. Мера их принятия одним человеком в общении с другими людьми зависит от отношения людей друг к другу. Данные отношения, в свою очередь, определяются эталонами межличностного восприятия.

В процессе познания людьми друг друга эти эталоны выполняют роль мерки, которая прикладывается к одной личности и определяет ее воздействие на другую личность. Как таковые, эталоны не всегда хорошо осознаются человеком, который их использует. В них отражаются особенности тех социальных групп, которые являются референтными для данного индивида. По мнению А. А. Бодалева, в раннем возрасте эталоны обычно являются конкретными и отождествляются с теми или иными людьми, выбираемыми в качестве идеала, объекта для подражания или «героя»⁵⁹. С возрастом эталоны ребенка становятся все более обобщенными, связанными с нравственными и другими идеалами, ценностями и нормами. Они вместе с тем становятся более дифференцированными и различными у разных людей, причем у подростков можно обнаружить первые отчетливые отличия подобного рода.

КОЛЛЕКТИВ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Система воспитания, сложившаяся в нашей стране за годы господства коммунистической идеологии, получила название *коллективистической* и до сих пор хранит свои основные черты, по крайней мере в педагогической теории. Она годами строилась и развивалась на основе тезиса, согласно которому воспитание, а следовательно, и полноценное развитие личности

⁵⁹ См.: Бодалев А. А. Развитие восприятия человека человеком в общении // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.— М., 1981.

возможны только в коллективе и через коллектив. Этот тезис в свое время разделялся практически всеми учеными-педагогами и многими педагогическими психологами, и если не на практике, то уж во всяком случае на страницах научных публикаций активно пропагандировался, утверждался как безусловно правильный и единственно возможный. Иного пути для полноценного воспитания личности, кроме ее включения в реальный коллектив, традиционная педагогическая теория и практика не видели. Коллектив понимался не только как основной инструмент воспитания, но и как его главная, первичная цель. Утверждалось, что сначала непременно нужно создать воспитательный коллектив, а потом уже через него воспитывать и личность. Соответствующая мысль в свое время была высказана А. С. Макаренко: «Коллектив должен быть первой целью нашего воспитания»⁶⁰.

Своими практическими делами А. С. Макаренко в свое время действительно доказал, что развитый детский коллектив играет важную роль в перевоспитании личности, и эта роль особенно велика в отношении детей-правонарушителей, имеющих явные отклонения в психологии и поведении, являющихся нарушителями социальных норм—таких, которые по уровню своего развития значительно отстают от нормальных, воспитанных детей. Со временем, однако, были забыты, ушли из сферы внимания те условия и объекты воспитания, с которыми имел дело выдающийся педагог. Давно исчезли беспризорники как особая социальная группа детей, а макаренковская практика коллективистского воспитания, сложившаяся и оправдавшая себя в детских колониях, продолжала существовать и развиваться. В 30—50-е годы текущего века она без каких бы то ни было изменений была перенесена на нормальную школу и стала применяться к обычным детям, превратилась во всеобщую, «единственно правильную» и универсальную теорию и практику воспитания.

По сложившейся с тех пор и укрепившейся с годами педагогической традиции стали возводить почти в абсолют значение коллектива в воспитании личности. Теоретические положения, касающиеся его роли в воспитании, достаточно известны из курса педагогики, ее истории. Но попробуем разобраться. Всегда ли коллектив прав, безгрешен и прогрессивен в отношении развития личности? Не может ли реальный коллектив быть консервативным, беспринципным и мстительным? Попытаемся непредвзято, с фактами в руках отыскать ответы на эти вопросы, соответствующие запросам сегодняшней практики воспитания.

Первый вопрос, который мы обсудим, следующий: всегда ли по уровню своего психологического и поведенческого развития личность отстает от коллектива и нуждается в воспитательных воздействиях с его стороны? Думается, что далеко не всегда. Нередко высокоразвитая, самостоятельная, интеллектуально одаренная личность намного превосходит свой реальный коллектив и по уровню развития стоит выше большинства его членов. В свое

⁶⁰ Макаренко А. С. *О воспитании*.— М., 1988.- С. 29.

время В. М. Бехтерев совместно с М. В. Ланге провели серию экспериментов, в которых показали, что влияние группы, напоминающей средний реальный коллектив, на индивида не всегда и не во всем только положительное. В экспериментах Бехтерева и Ланге обнаружено, что такой коллектив может подавлять особо творческую, Одаренную личность, невольно препятствуя ее развитию, не принимая и из-за непонимания, зависти и нездоровых агрессивных тенденций даже активно отвергая ее творения. В жизни мы встречаем немало примеров, когда отдельные талантливые люди фактически перерастают свое время и свой профессионально-творческий коллектив, оказываются не понятыми и не принятыми не только в нем, но и в обществе в целом, испытывают со стороны общества и своего собственного коллектива давление, направленное на то, чтобы побудить их отказаться от своих идей, идеалов и целей, быть такими, как все. Нет необходимости ходить далеко за примерами. У всех на памяти возвращенные в последние годы имена многих талантливых ученых, в свое время отвергнутых собственными творческими коллективами и даже собственной страной.

Не так уж редки и в нашей сегодняшней действительности случаи, когда кто-либо из детей, опережая в развитии своих товарищей по коллективу, попадает в ситуацию беспринципного и даже аморального давления со стороны сверстников по коллективу. Например, многие отличники в школе, добросовестные и трудолюбивые дети, превосходящие по уровню своего развития товарищей по классу, оказываются отвергнутыми ими только потому, что отличаются от них. К таким детям нередко относятся даже хуже, чем к явным лентяям и нарушителям дисциплины. Реальный коллектив, как показывает жизненная практика, в отличие от идеального, изображаемого в теории и на страницах педагогических книг, не всегда есть безусловное благо для личности и ее развития.

Здесь могут возразить: А. С. Макаренко, многие его современные последователи, отстаивающие принципы коллективистского воспитания, имели в виду высокоразвитые детские и педагогические коллективы. Это правильно. Но где же в современной жизни встречаются такие коллективы? Факты, которыми располагает социальная и педагогическая психология, свидетельствуют, что среди реально существующих коллективов, воспитывающих личность, высокоразвитых почти не встречается, не более 6—8%, да и то эти данные относятся ко времени так называемого застоя. В наше, переходное, время ситуация наверняка не улучшилась, а ухудшилась в этом плане. Большинство существующих детских групп и объединений относятся или к средне- или к слаборазвитым социальным общностям и никак не могут претендовать на то, чтобы называться коллективами в теоретическом, макаренковском смысле этого слова⁶¹. Как же при этих условиях сохранять даже в теории как верное положение о том, что коллектив выполняет главную

⁶¹ См.: Немов Р. С., Кирпичник А. Г. Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллектива.— М., 1988.

роль в формировании и развитии личности и что без него ребенка как личность воспитать нельзя?

Средне- и слаборазвитые в социально-психологическом отношении коллективы, т. е. такие, которые в жизни составляют абсолютное большинство, двойственно влияют на психологию и поведение личности: и положительно, и отрицательно. Следовательно, теоретически правильный тезис о положительном воздействии высокоразвитого коллектива на личность не работает по отношению к абсолютному большинству реально существующих средне- и слаборазвитых коллективов.

Попробуем теперь подойти к оценке этого тезиса с другой стороны. Личность — это всегда индивидуальность, и воспитывать личность психологически означает формировать самостоятельного, независимого, не похожего на других людей человека. Коллектив же, как правило, унифицирует личностей своим влиянием, одинаково действует на всех составляющих его индивидов, предъявляя к ним единые требования. В единстве требований состоит одно из основных положений теории коллектива. Хорошо это или плохо?

Одинаковость требований, предъявляемых ко всем людям без учета их индивидуальности, приводит к социально-психологическому явлению, получившему название деиндивидуализации или обезличивания. И если на практике члены коллектива вырастают как личности, разными людьми, сохраняя свое лицо, то это происходит не благодаря, а скорее вопреки влиянию, оказываемому на них коллективом.

Человек психологически формируется, личностно развивается не только под воздействием коллектива, но и под влиянием множества других социальных факторов и институтов. На него существенное воздействие оказывают печать, средства массовой информации, литература, искусство, общение с самыми разными людьми, с которыми человек встречается обычно вне коллектива. Практически невозможно точно установить, чье воспитательное воздействие на личность сильнее: реальных коллективов или всех других, в том числе случайных, социальных факторов.

Сказанное не означает полного отрицания ценности коллектива для становления человека как личности. Высокоразвитые коллективы, а во многих случаях и среднеразвитые, конечно, полезны для формирования личности. О том, что реальный коллектив способен оказывать положительное влияние на личность, свидетельствуют многочисленные данные, полученные и в педагогике, и в психологии. Теоретическое признание и экспериментальное подтверждение получило, например, положение о том, что личностью человек не рождается, а становится. Многие, что в человеке есть положительного, действительно приобретается в разного рода коллективах в результате общения и взаимодействия с людьми, однако далеко не все. Коллектив способен оказывать на личность разное, не только положительное, но и отрицательное воздействие.

Изменения, происходящие в нашем обществе и связанные с перестройкой системы политических, социальных, экономических отношений, постепенно

происходящая демократизация всех сфер общественной жизни требуют радикального изменения педагогических взглядов, в частности пересмотра роли коллектива в воспитании личности. Современному обществу необходима новая личность, неординарно мыслящая, свободная, самостоятельная и творческая. Для того чтобы такая личность воспитывалась, следует устранить все препятствия, существующие на пути ее развития. Одним из них является требование безусловного подчинения детской личности коллективу. То, что это требование существовало и пропагандировалось педагогикой коллективистского воспитания на протяжении нескольких десятков лет, можно установить по публикациям, касающимся теории воспитания, в частности по ставшим в 50—70-е годы чуть ли не классическими в этой области цитатами из работ А. С. Макаренко, многократно повторенными в массе публикаций.. Вчитаемся в некоторые из них: «Всякий поступок, не рассчитанный на интересы коллектива ... вреден для общества». «Мы должны выдавать в качестве продукта не просто личность, обладающую такими или иными качествами, а члена коллектива». «Мы утверждаем, что интересы коллектива стоят выше интересов личности там, где личность выступает против коллектива»⁶². Разве в этих высказываниях не утверждается мысль о безусловном доминировании коллектива над личностью и нивелировании личности в коллективе?

Как же перестроить систему воспитания, сделав ее более соответствующей требованиям времени? Окончательный ответ на этот вопрос, как нам думается, должны будут дать философы и социологи, педагоги и психологи вместе. Что же касается психологии, то, исходя из сказанного, она могла бы рекомендовать для теоретической и практической педагогики следующее:

1. Необходимо отказаться по крайней мере от двух не подтвержденных жизнью догм: права коллективного мнения быть приоритетным перед мнением отдельно взятой личности и якобы однозначно положительного влияния реального коллектива на личность;

2. Нельзя, например, по-прежнему утверждать, что всякий поступок ребенка, не рассчитанный на интересы детского или педагогического коллектива, вреден для общества.

3. Целесообразно фактически уравнивать в педагогических правах и обязанностях личность и коллектив, ребенка и взрослого, детский и педагогический коллективы, воспитателя и воспитанника. На деле это означает предоставление права не только взрослому и коллективу что-либо требовать от ребенка как личности, но также право ребенка предъявлять требования коллективу, взрослому человеку и оставаться при своем мнении, если коллектив или взрослые нарушают права детей. За каждой личностью должно быть, в частности, оставлено право покинуть чем-то не устраивающий ее коллектив.

⁶² Макаренко А. С. О воспитании.—М., 1988.—С. 45, 66, 183.

4. Не только отдельная личность должна брать на себя определенные обязанности перед коллективом и выполнять их, но и коллектив должен иметь четкие и равные обязанности перед каждой личностью.

5. Наконец, необходимо полностью отказаться от мысли о том, что вне реального коллектива или без него полноценная личность сформироваться не может.

СЕМЬЯ И ВОСПИТАНИЕ

Своеобразным микроколлективом, играющим существенную роль в воспитании личности, является семья. К ней относятся все те выводы, к которым мы пришли в результате анализа взаимодействия коллектива и личности. Но семья — это особого рода коллектив, играющий в воспитании основную, долговременную и важнейшую роль. Доверие и страх, уверенность и робость, спокойствие и тревога, сердечность и теплота в общении в противоположность отчуждению и холодности — все эти качества личность приобретает в семье. Они проявляются и закрепляются у ребенка задолго до поступления в школу и оказывают продолжительное влияние на его развитие. У тревожных матерей, например, часто вырастают тревожные дети. Честолюбивые родители нередко так подавляют своих детей, что это приводит к появлению у них комплекса неполноценности. Несдержанный отец, выходящий из себя по малейшему поводу, нередко, сам того не ведая, формирует подобный же тип поведения у своих детей. Мать, которая за все, что у нее не получается, винит себя, а за все, что ей удастся, благодарит судьбу и жизненные обстоятельства, с высокой долей вероятности может рассчитывать на образование такой же психологической установки у детей.

Отношения между людьми в семье из всех человеческих отношений бывают наиболее глубокими и прочными. Они включают четыре основных вида отношений: психофизиологические, психологические, социальные и культурные. *Психофизиологические* — это отношения биологического родства и половые отношения. Психологические включают открытость, доверие, заботу друг о друге, взаимную моральную и эмоциональную поддержку. *Социальные отношения* содержат распределение ролей, материальную зависимость в семье, а также статусные отношения: авторитет, руководство, подчинение и пр. *Культурные* — это особого рода внутрисемейные связи и отношения, обусловленные традициями, обычаями, сложившимися в условиях определенной культуры (национальной, религиозной и т. п.), внутри которой данная семья возникла и существует. Вся эта сложная система отношений оказывает влияние на семейное воспитание детей. Внутри каждого из видов отношений могут существовать как согласие, так и разногласия, которые положительно или отрицательно сказываются на воспитании.

В связи с особой воспитательной ролью семьи возникает вопрос о том, как сделать так, чтобы максимизировать положительные и свести к минимуму отрицательные влияния семьи на воспитание ребенка. Для этого сначала

необходимо точно определить внутрисемейные социально-психологические факторы, имеющие воспитательное значение.

Совместная жизнь требует от супругов постоянной *готовности к компромиссу* в каждом из названных видов отношений, умения считаться с личными интересами и потребностями партнера, уважать друг друга, доверять друг другу, находить взаимопонимание друг с другом. Статистика бракоразводных процессов показывает, что самые большие трудности возникают в сфере отношений, связанных с внутрисемейной культурой. На них приходится большая часть разводов, особенно в молодых семьях, существующих от года до пяти лет. Культура общения предполагает, в свою очередь, взаимное доверие, вежливость, тактичности, чуткость, доброжелательность, внимательность, отзывчивость, доброту.

Нормальные воспитательные отношения складываются при взаимной удовлетворенности супругов, их соответствии друг другу во всех видах внутрисемейных отношений. Особое положительное значение для воспитания детей имеют доверительные отношения, в семье, а также социально-психологическая готовность супругов к браку, включая усвоение элементарных норм и правил человеческого общения, принятие взаимных обязательств по отношению друг к другу, соответствующих их семейным ролям: супруга, супруги, отца, матери и т. п.

Частыми причинами аномалий в воспитании детей являются систематические нарушения супругами этики внутрисемейных отношений, отсутствие взаимного доверия, внимания и заботы, уважения, психологической поддержки и защиты. Нередко причиной такого рода аномалий является неоднозначность понимания супругами семейных ролей мужа, жены, хозяина, хозяйки, главы семьи, завышенные требования, предъявляемые супругами друг к другу. Но самыми, пожалуй, существенными факторами, отрицательно сказывающимися на воспитании детей, являются несовместимость нравственных позиций супругов, рассогласование их точек зрения на честь, мораль, совесть, долг, обязанности перед семьей, меру ответственности за состояние дел в семье.

Основными путями и способами практического устранения отрицательного влияния перечисленных факторов на воспитание детей являются достижение взаимопонимания и гармонизация личных взаимоотношений супругов. Они предполагают принятие ими следующих основных принципов построения взаимоотношений:

1. Не ставить перед собой задачу обязательно переделать супруга на свой лад. Гораздо лучше и проще попытаться понять его как личность, встать на его точку зрения, найти разумный компромисс в том, что кажется непривычным, необычным, вызывающим протест, но не является существенным для воспитания детей.

2. Искать и всеми возможными способами укреплять общее во взглядах, позициях, особенно по вопросам воспитания.

3. При возникновении различий в подходах, которые неизбежны в силу того, что люди, вступающие в брак, это уже сформировавшиеся личности,

прошедшие значительный жизненный путь, не доводить такие различия до конфликтов. Возникающие разногласия обязательно необходимо обсуждать, заранее допуская право каждого остаться при своем мнении, но вместе с тем стремясь к согласию по как можно большему числу вопросов. В спорах и дискуссиях сторон должен отчетливо проявляться настрой на компромисс.

4. Не стесняться открыто признавать свои ошибки, сомневаться в собственной правоте.

5. Прежде чем критически отнестись к своему супругу, нужно столь же критически оценить самого себя. Для этого всегда можно найти достаточно много веских оснований.

6. Считать вполне нормальным и не испытывать особого разочарования, если у супруга вдруг обнаружатся некоторые недостатки, например отрицательные черты характера. Они есть у всех без исключения нормальных людей.

Для достижения воспитательных целей в семье родители обращаются к разнообразным средствам воздействия: поощряют и наказывают ребенка, стремятся стать для него образцом. Похвала родителей, с которыми ребенок находится в дружеских отношениях, обычно более действенна, чем та, которая получена от холодных и равнодушных родителей. В результате разумного применения поощрений развитие детей как личностей можно ускорить, сделать более успешным, чем при использовании запретов и наказаний.

Наказание необходимо, но лишь тогда, когда поведение ребенка изменить другим способом практически невозможно. Если все же возникает нужда в наказаниях, то для усиления воспитательного эффекта наказания по возможности должны следовать непосредственно за заслуживающим их проступком. Наказание должно быть справедливым, но не жестоким. Очень суровое наказание может вызвать у ребенка страх или озлобленность. Правила социального поведения, которые навязываются такими чувствами, дети усваивают хуже всего. Наказание более эффективно в том случае, если проступок ребенка, за который он наказан, разумно ему объяснен. Установлено, что ребенок быстрее идет на компромисс, если понимает, почему он должен так поступать. Ребенок, которого часто наказывают или на которого часто кричат, отчуждается от родителей, становится эмоционально индифферентным, проявляет повышенную агрессивность.

В психологически различных условиях оказываются и несколько по-разному должны воспитываться дети, родившиеся первыми и следующими в семье. Установлено, например, что со своим первенцем родители обращаются иначе, чем с детьми, которые рождаются позднее. С появлением второго ребенка привилегии старшего брата или сестры обычно ограничиваются. Старший ребенок теперь вынужден, причем часто безуспешно, вновь завоевывать родительское внимание, которое в большей степени обычно обращено на младших детей.

Братья и сестры по-разному влияют на воспитание мальчиков и девочек. Мальчики, у которых есть старшие братья, проявляют больше чисто мужских черт и интересов, чем девочки, имеющие старших сестер, обнаруживают у себя

женские интересы и черты. Девочки, у которых есть старшие братья, нередко оказываются более честолюбивыми и агрессивными, чем те, у кого таких братьев нет. Они также обладают многими мужскими чертами характера, имеют более развитые интеллектуальные способности, чем девочки, которых воспитывали только старшие сестры.

Специфические условия для воспитания складываются в так называемой *неполной семье*, где отсутствует один из родителей. Мальчики гораздо острее, чем девочки, воспринимают отсутствие в семье отца; без отцов они часто бывают задиристыми и беспокойными. Особенно заметно ощущается разница в поведении мальчиков в семьях без отцов в первые годы жизни. Двухлетние дети, живущие в таких семьях, нередко менее самостоятельны и больше проявляют тревожность и агрессивность, чем дети, у которых были отцы. Поведение девочек, выросших в таких семьях, мало чем отличается от поведения девочек, воспитанных в полных семьях.

Для всех членов семьи и особенно для детей развод является сильным потрясением, нарушающим стабильность атмосферы. Последствия развода обычно сильнее сказываются на мальчиках, чем на девочках. После развода родители мальчики нередко становятся неуправляемыми, теряют самоконтроль, проявляя одновременно завышенную тревожность. Эти характерные черты поведения особенно заметны в течение первых месяцев жизни после развода, а к двум годам после него сглаживаются. Такая же закономерность, но с менее выраженными отрицательными симптомами наблюдается в поведении девочек после развода родителей.

Распад семьи отрицательно влияет на отношения между родителями и детьми, особенно между матерями и сыновьями. В связи с тем, что родители сами испытывают нарушения душевного равновесия, им обычно недостает сил, чтобы помочь детям справиться с возникшими проблемами как раз в тот момент жизни, когда те особенно нуждаются в их любви и поддержке.

Имеются данные, которые показывают, что после рождения первого ребенка может произойти заметное снижение удовлетворенности супружеством как отцов, так и матерей. Супружеский дискомфорт в свою очередь ведет к ухудшению взаимоотношений между родителями и ребенком, к возможному замедлению его когнитивного, личностного и социально-психологического развития⁶³.

Снижение супружеской удовлетворенности объясняется взаимодействием следующих пяти факторов:

1. Индивидуальных характеристик каждого члена семьи, в частности представлений каждого из них о самом себе.
2. Отношений между мужем и женой, в особенности тех, которые возникают в системе распределения между ними домашней работы.
3. Взаимоотношений между каждым родителем и ребенком.

⁶³ Кован Ф. А., Кован К. П. Взаимоотношения в супружеской паре, стиль родительского поведения и развитие трехлетнего ребенка // Вопросы психологии.—1989.—№ 4.

4. Связей, существующих между новой семьей и двумя исходными: родителями и родственниками мужа и жены.

5. Материальных и профессиональных обстоятельств жизни семьи.

Супружеская удовлетворенность или неудовлетворенность могут быть обусловлены любым из этих факторов в отдельности или любым их сочетанием.

Замечено, что изменения во всех сферах семейной жизни сопровождаются снижением супружеской удовлетворенности со времени начала беременности жены до достижения ребенком 18-месячного возраста. Бездетные пары сохраняют стабильный уровень удовлетворенности в течение всего этого периода. Хотя мужчины и женщины обнаруживают много сходных изменений в это время, все же процесс перехода к родительству у них несколько отличается. Восприятие себя в роли любимой снижается у женщин, например, значительно быстрее, чем у мужчин. Реакция же мужчин на переход в качество родителя наступает гораздо позднее.

Наибольшая неудовлетворенность супружеством имеет место у женщин в период, начиная с беременности и до достижения ребенком шестимесячного возраста, а для мужчины — примерно с шести месяцев после рождения ребенка и до достижения им полутора лет. Эти различия могут приводить к возникновению более или менее выраженного чувства взаимного отчуждения, что в свою очередь служит основанием для серьезных межличностных конфликтов, которые влияют на оценку супружества и перспектив его сохранения обоими партнерами. Чем больше различий возникает между супругами, начиная со времени беременности жены и до достижения ребенком шестимесячного возраста, в самооценках, в восприятии сложившихся взаимоотношений, в оценках родительских семей супругов, в представлениях супругов о родительстве, в оценках материальных и профессиональных условий совместной жизни, тем больше конфликтов за этот период времени происходит между ними и тем большую неудовлетворенность супружеством испытывают оба партнера. Такую же отрицательную роль могут сыграть и нереализованные ожидания партнеров, связанные с супружеством.

Низкая самооценка и низкая удовлетворенность браком в конце беременности жены нередко предвещают индивидуальный и межличностный дискомфорт, наступающий обычно двумя годами позже. У женщин депрессия обычно развивается в результате ограничения их жизни домашними делами на протяжении восемнадцати месяцев после рождения ребенка, а также из-за расхождений во взглядах супругов на внутрисемейное распределение обязанностей. Риск супружеского дискомфорта значительно возрастает в том случае, когда изначально один из супругов не был достаточно уверен в том, стоило ли заводить ребенка.

Установлено, что сам по себе факт наличия или отсутствия детей у супругов гораздо меньше влияет на семейный дискомфорт, чем имеющиеся расхождения в оценках личностных, супружеских и внесемейных отношений. Переход к родительству лишь усиливает имевшие место различия, существовавшие раньше в индивидуальной жизни мужчины и женщины.

При изучении таких особенностей родительского стиля поведения, как положительные эмоции, сотрудничество, склонность к творчеству, было обнаружено, что они оказывают существенное влияние на развитие ребенка. Выявлена корреляция между стилем Родительского поведения и взаимоотношениями между родителями и ребенком. Вместе с тем не было обнаружено никакой зависимости между удовлетворенностью супругов семейными взаимоотношениями и показателями психологического развития их детей. Последние больше зависели не от того, как родители относятся к браку, а от чего, как это на практике преломляется в их поведении при общении с ребенком (стиль родительского поведения). Этот стиль был стабильно связан с познавательным и личностным развитием детей.

Матери, удовлетворенные своим браком, проявляют больше теплоты и меньше сердятся на своих сыновей, в то время как удовлетворенные браком отцы более авторитарны по отношению к дочерям. Те родители, которые проявляют больше положительных эмоций в отношениях друг с другом, обнаруживают и большую степень авторитарности в межличностных отношениях с дочерьми.

Супружеская неудовлетворенность до рождения ребенка, как выяснилось, может привести к супружескому дискомфорту четырьмя годами позднее, что, в свою очередь, связано с возникновением напряженности в отношениях родителей друг с другом и с ребенком.

Различные сферы развития детей связаны с разными проявлениями внутрисемейных отношений. Когнитивное развитие ребенка в наибольшей степени зависит от того, как каждый из родителей справляется с его обучением. Оценка поведенческих проблем наиболее значительно связана с поведением родителей в отношении друг друга.

Взаимозависимость личностных характеристик родителей, стиля родительского поведения и уровня развития ребенка является разной для отцов и сыновей, матерей и сыновей, отцов и дочерей, матерей и дочерей. Одним из наиболее интересных наблюдений, сделанных психологами, было то, что предсказать отношение отца к сыну в зависимости от удовлетворенности отца своим браком практически невозможно. В противоположность этому неудовлетворенность супружеством мужчины вела к проявлению им меньших положительных эмоций и меньшей авторитарности в отношении дочери. Удовлетворенность браком со стороны женщины была достоверно связана с характером взаимоотношений как с сыновьями, так и с дочерьми.

Таким образом, важные показатели уровня развития ребенка определяются не столько индивидуальными качествами родителей, сколько отношениями, сложившимися в семье в первые годы ее существования. То, как матери и отцы справляются с формированием семьи в первые 3,5—4,0 года ее существования, определяет готовность ребенка к обучению в школе и его последующее развитие.

ФОРМИРОВАНИЕ И ИЗМЕНЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ УСТАНОВОК

Психологически воспитание во многом означает формирование и изменение социальных установок человека. Напомним, что социальная установка имеет три компонента: знания, эмоции и действия. Соответственно, воспитание социальных установок сводится к изменению одной или нескольких их составляющих.

Педагогическое воздействие на социальную установку ребенка включает четыре стадии: привлечение внимания ребенка к тому или иному вопросу, возбуждение его интереса, предъявление новой информации и убеждение (указание на желательные в связи с этим практически действия в отношении объекта установки). Рассмотрим эти четыре стадии последовательно.

Для того чтобы начать направленное воспитание социальных установок ребенка, необходимо сначала *привлечь его внимание к объекту установки*. Психологи, занимавшиеся исследованием влияния внимания, его усиления или ослабления на формирование и изменение социальных установок, получили весьма любопытные данные. Было обнаружено, что если чем-то незначительно отвлекать внимание человека, то эффект убеждения (изменения социальной установки) будет более сильным, чем без этой процедуры. В ситуации некоторой рассеянности внимания иногда легче убедить человека принять ту или иную точку зрения. Одно из возможных объяснений, предложенных этому явлению, заключается в том, что, несколько отвлекая внимание человека, мы не позволяем ему глубоко вникнуть в суть убеждающих аргументов и выработать контраргументы. Однако убеждающий эффект отвлечения внимания зависит от эмоциональной окрашенности того, чем это внимание отвлекается. Если это приятные вещи, то отвлечение внимания положительно сказывается на формировании установки. Напротив, если факторы, отвлекающие внимание, оказались не очень приятными, то эффект убеждения снижается.

По той причине, что социальные установки включают рациональный и эмоциональный компоненты, любой из них можно использовать для направленного педагогического воздействия. Воспитание, основанное на рациональном компоненте, обычно апеллирует к разуму воспитываемого ребенка. В этом случае воспитатель пытается убедить его с помощью логических доказательств. Эмоциональное воздействие базируется на эффекте внушения и обычно используется при отсутствии или слабости логических аргументов. Способы чисто эмоционального воздействия на социальные установки ребенка не следует полностью отвергать как якобы совершенно недопустимые. Хотим мы того или нет, но они на практике действуют, и надо научиться эмоциональными воздействиями управлять.

При использовании эмоциональной формы воздействия обычно обращаются к следующим психолого-педагогическим приемам: ссылке на авторитет («папа считает так»), обращению к образцу : («так поступают все хорошие дети»).

Иногда для воздействия на социальные установки в воспитательных целях используется прием возбуждения чувства страха у детей. По поводу его следует заметить, что данный прием не очень эффективен. Исследования

показали, что иногда запугивание ребенка способствует принятию им определенной точки зрения, а иногда, напротив, препятствует этому, порождая психологический барьер между воспитателем и воспитываемым.

Убеждающая аргументация представляет собой второй после привлечения внимания шаг на пути формирования или изменения социальной установки. Даже если убеждение основывается на хорошо подобранной совокупности фактов, способ их предоставления ребенку может существенно повлиять на результат убеждения. Факты далеко не всегда говорят сами за себя. Один и тот же факт может быть представлен и воспринят ребенком по-разному.

Многое в эффективности педагогического воздействия с использованием убеждающей аргументации зависит от того, насколько воспитатель показывает воспитываемому, что действительно хочет его убедить, а также от того, как лично относится воспитываемый к воспитателю. Если это отношение положительное, то открытое проявление воспитателем желания переубедить воспитываемого будет в большей степени способствовать принятию им предлагаемой точки зрения, нежели в том случае, когда воспитатель такого желания явно не проявляет. И, напротив, демонстративное желание убедить, проявляемое воспитателем, не вызывающим симпатии у воспитываемого, будет вести к сопротивлению с его стороны принятию точки зрения, пропагандируемой воспитателем, и такое сопротивление будет тем большим, чем сильнее со стороны воспитываемого проявляется неприязнь к воспитателю.

Проведенные психологами исследования также показали, что одно и то же утверждение воспитателя может по-разному восприниматься детьми, а характер восприятия во многом будет зависеть от того, что происходит во время акта восприятия, какие события его сопровождают и какова та ситуация, в которой восприятие имеет место. Было обнаружено, что умеренная точка зрения по обсуждаемому вопросу воспринимается как крайняя на фоне резко противоположной ей позиции, и наоборот. Людям, как оказалось, свойственно преувеличивать или преуменьшать свои расхождения во мнениях в зависимости от отношений, существующих между ними и теми людьми, которые придерживаются соответствующего мнения. Если другой человек вызывает симпатию и отношения с ним вполне дружеские, то наблюдается тенденция преуменьшать действительно существующие расхождения во мнениях с ним. Если же этот человек не вызывает личной симпатии и отношения с ним натянутые, то имеющиеся расхождения во мнениях, напротив, преувеличиваются.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Общение и его роль в воспитании.

1. Значение общения для воспитания.
2. Виды, формы и средства общения.
3. Развитие общения у детей.
4. Межличностное восприятие и общение.

Тема 2. Коллектив и развитие личности

1. Основные принципы коллективистской системы воспитания.
2. Факты, свидетельствующие о положительном влиянии коллектива на формирование личности.
3. Факты, свидетельствующие об отрицательном влиянии коллектива на воспитание личности.
4. Психолого-педагогические принципы, на основе которых должны строиться взаимоотношения между личностью и реальным коллективом.

Тема 3. Семья и воспитание

1. Роль семьи в воспитании детей.
2. Виды внутрисемейных отношений.
3. Факторы, влияющие на воспитание детей в семье.
4. Оптимизация внутрисемейных отношений.
5. Применение поощрений и наказаний в воспитании.
6. Отношения между братьями и сестрами и их воспитательное значение.
7. Особенности воспитания детей в неполной семье.

Тема 4. Формирование и изменение социальных установок

1. Основные фазы изменения социальных установок.
2. Рациональное и эмоциональное в воздействиях на социальные установки.
3. Психологические требования к аргументации, используемой для изменения социальных установок.
4. Основные социально-психологические явления, которые необходимо учитывать в воспитательных воздействиях, направленных на изменение социальных установок.

Темы для рефератов

1. Виды, средства и формы общения детей разного возраста.
2. Развитие общения в онтогенезе.
3. Явление деиндивидуализации личности в коллективе, его причины и следствия.
4. Воспитательное влияние коллектива на личность.
5. Психологические факторы внутрисемейного воспитания.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Пути оптимизации общения детей разного возраста с целью совершенствования его воспитательного значения.
2. Социально-психологические средства и способы предупреждения обезличивания (деиндивидуализации) человека в коллективе.
3. Оптимизация взаимоотношений личности и коллектива в воспитательном процессе.

4. Социально-психологические рекомендации по улучшению внутрисемейной атмосферы.

5. Пути целенаправленного педагогического воздействия на социальные установки детей.

6. Психологическая подготовка молодых супругов к воспитанию детей в первые годы существования семьи.

Литература

I

Выготский Л. С. Педагогическая психология.—М., 1991.

(Социально-психологические аспекты воспитания: 236—246.)

Джайнотт Х. Дж. Родители и дети.— М., 1986.

Земска М. Семья и личность.— М., 1986.

(Воспитание в семье: 5—7. Семья и счастье: 30—37. Семья и воспитание детей: 37—64. Развитие ребенка в семье: 73—92. Аномалии семейного воспитания: 93—137.)

Каган В. Е. Тоталитарное сознание и ребенок: семейное воспитание//Вопросы психологии.—1992.—№ 1.

Нравственность, агрессия, справедливость // Вопросы психологии.—1992.—№ 1.

Одаренные дети.—М., 1991.

(Поло-ролевое воспитание в семье: 78—87. Психологические основы работы с одаренными детьми: 257—319.)

Развитие личности ребенка.—М., 1987.

(Приобретение детьми социального опыта: 151—165. Самосознание и социальное развитие детей: 166—189. Социализация в семье: 190—211. Социализация вне семьи: 212—230.)

Раншбург И., Поппер П. Секреты личности.—М., 1983.

(Социальное обучение и развитие личности: 85—100.)

Ратгер М. Помощь трудным детям.—М., 1987.

(Роль семьи в развитии ребенка: 171—220. Социальное окружение и его влияние на ребенка: 220—244.)

Фрустрация, конфликт, защита//Вопросы психологии.—1991.— № 6.

Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей.— М., 1984.

(Моральное развитие и усвоение культурно-исторического опыта людей: 19—27.) .

II

Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация.— М., 1983.

(Психология семьи: 55—63.)

Бойко В. В. Малодетная семья: социально-психологическое исследование.— М., 1980. (Психология семьи: отношения родителей и детей: 46—72.)

Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра.— М., 1988.

(Что такое депривация: 28—30. Развитие детей вне семьи: 36—47. Развитие детей в новой семье: 47—52.)

Каган В. Е. Воспитателю о сексологии.— М., 1991.

(Половое воспитание в дошкольном возрасте: 81—115. Половое воспитание в младшем школьном возрасте: 115—139. Половое воспитание в подростковом возрасте: 139—208. Система полового воспитания: 221—244.)

Иващенко Ф. И. Психология трудового воспитания.— Минск, 1988.

(Коллектив и воспитание личности: 47—56.)

Сысенко В. А. Супружеские конфликты.— М., 1989. (Конфликтные ситуации в семье: 11—25, 51—110.)

III

Андреева Г. М. Социальная психология.— М., 1988.

(Социальные установки: 348—367.)

Бойко В. В. Малодетная семья: социально-психологическое исследование.— М., 1980.

(Репродуктивная установка: 125—151.)

Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи: записки детского психиатра.— М., 1988.

(Какие бывают семьи: 5—9. Психология больного ребенка: 53—64, 70—72, 86—96. Пьянство и дети: 149—164.)

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского.— М., 1979. (Коллектив и его роль в воспитании: 235—243.)

Ковалев С. В. Психология семейных отношений.— М., 1987.

(Психология семейного воспитания: 70—98.)

Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива.— М., 1988.

(Психология воспитания личности в коллективе: 82—123.)

Меньшутин В. П. Помощь молодой семье: заметки психолога.— М., 1987.

(Какие бывают семьи: 11—30. Что могут службы семьи: 123—162.)

Петровский А. В. Дети и тактика семейного воспитания.— М., 1981.

(Семья как коллектив: 40—64.)

Сизанов А. Н. Подготовка подростков к семейной жизни.— Минск, 1989.

(Конфликты в семье: 92—104.)

Спиваковская А. С. Как быть родителями (о психологии родительской любви).— М., 1986. (Семь «законов» супружеской жизни: 8—19. Семья в психологическом рентгене: 56-66.)

Сысенко В. А. Супружеские конфликты.— М., 1989.

(Мотивы и поводы разводов: 35—50. Психологический климат семьи и трудности семейного воспитания: 111—140. Психология брачносемейных отношений: 141—171.)

Титаренко В. Я. Семья и формирование личности.— М., 1987.

(Внутрисемейные отношения как специфический воспитательный фактор: 19—64. Основные направления совершенствования внутрисемейных отношений: 64—105. Отрицательное воздействие потребительской атмосферы семьи на духовное развитие детей: 156—174. Численность и состав семьи и их влияние на воспитательный потенциал: 15—242.)

Этика и психология семейной жизни.— Минск, 1989. (Брак и семья. Основы семейных отношений: 110—243.)

Глава 23.

ВОСПИТАНИЕ В МЛАДЕНЧЕСКОМ И РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Краткое содержание

Первые шаги в воспитании. Отсутствие связи практики физического ухода за детьми в младенческом возрасте с их личностным развитием. Передача ребенку характера и стиля общения от тех людей, которые ухаживают за ним в первые месяцы жизни. Формирование личностных качеств, определяющих общение ребенка с окружающими людьми. Значение младенческого возраста для последующего формирования и развития личности. Отсроченный характер внешних проявлений тех воспитательных воздействий, которые имели место в младенчестве. Младенческий, возраст как сензитивный для формирования экстра- и интровертированности, личной привязанности к людям. Пути развития и укрепления детской эмоциональной привязанности. Воспитание аккуратности и дисциплинированности.

Начало формирования социально важных качеств личности. Особое значение Раннего возраста для воспитания качеств личности, от которых зависят успехи Ребенка в различных видах деятельности: самооценки, уровня притязаний, потребности в достижении успехов, инициативности, самостоятельности, стремления к признанию. Социально-психологические условия воспитания правильной самооценки и адекватного уровня притязаний. Ранний возраст как подходящий для начала воспитания потребности в достижении успехов. Условия успешного развития потребности в достижении успехов у детей данного возраста. Взаимозависимость воспитания потребности в достижении успехов, самооценки, уровня притязаний и внутреннего локуса контроля. Важность раннего развития у детей стремления к одобрению и признанию. Оптимальные условия для воспитания самостоятельности и ответственности.

Нравственное воспитание детей в первые годы жизни. Понятия эмоционально-нравственного воспитания, нравственной воспитанности и нравственных чувств Благородные и неблагородные чувства. Доступность для детей раннего возраста восприятия и оценки нравственных чувств. Взаимосвязь

нравственных суждений чувств и поступков. Значение потребности в эмоционально-положительном общении для формирования нравственных чувств. Особенности и возможности воспитания у детей раннего возраста нравственных суждений и поступков.

Физическое и гигиеническое воспитание в ранние годы. Дисциплинированность как способность к внутренней саморегуляции. Роль физического воспитания в формировании дисциплинированности. Приоритет произвольности в управлении психическими процессами и состояниями. Роль слова в воспитании дисциплинированности. Комплексная развивающая функция физического воспитания. Несводимость физического воспитания к занятиям физической культурой и спортом. Управление физическим воспитанием ребенка через организацию деятельности, включающую координацию психических процессов, телесных и ручных движений. Значение гигиенического воспитания для общего развития ребенка.

ПЕРВЫЕ ШАГИ В ВОСПИТАНИИ

Внешне легко обнаруживаемые признаки личности у ребенка впервые появляются в возрасте около трех лет. Однако это не означает, что именно в это время необходимо по-настоящему начинать воспитание. Оно фактически идет с первых месяцев жизни ребенка, и только его внешние результаты появляются к началу дошкольного возраста.

Первые, заложенные в младенчестве зерна воспитательных воздействий дают всходы в течение всего детства. Иными словами, то, что посеяно в младенчестве, впервые произрастает в раннем возрасте и продолжает расти в детстве, а плоды развития личности в это время пожинаются в течение всей жизни человека. Таково реальное значение начального этапа воспитания ребенка, приходящегося на младенческий и ранний возраст.

Беспомощность младенца, бедность его психологических и поведенческих реакций иногда создают иллюзию того, что в этом возрасте с ребенком как личностью ничего существенного не происходит. Это нередко порождает благодушие, ведет к необоснованному выводу о том, что в этом возрасте еще рано заниматься воспитанием ребенка.

Известно, что в разных странах, географических регионах и у разных народов практика обращения с детьми в младенчестве существенно различается. Даже тогда, когда мы сравниваем между собой социальные группы и семьи внутри одной и той же страны, мы обнаруживаем существенные различия в обращении взрослых с детьми. Данные различия касаются питания, физического ухода, воспитания и многого другого. Естественно, возникает вопрос: какое влияние это оказывает на психологическое развитие детей и их поведение?

Попытки напрямую связать практику физического ухода за детьми в ранние годы их жизни с дальнейшим личностным развитием детей успеха не имели. Значимой для воспитания, по-видимому, является не сама по себе эта

практика, а социальные установки родителей, их отношение к воспитанию детей и их общение с ними.

Воспитание действительно начинается с общения, причем характер отношений матери с ребенком в первые месяцы его жизни определяет последующее личностное развитие самого ребенка. Многие личностные свойства, проявляемые человеком в общении с окружающими людьми, передаются от матери к ребенку, и вероятнее всего это происходит в младенчестве. Определенно можно сказать только одно: генотипический механизм передачи свойств по наследству здесь не срабатывает. Современная психология располагает многочисленными фактами, доказывающими, что от матери к ребенку или от человека, заменяющего ее в младенчестве, ребенку передаются многие качества, связанные с человеческими эмоциональными взаимоотношениями: потребность в общении (аффилиативная потребность), открытость в общении, стремление к сближению с людьми, расположенность к людям, доверие, привязанность или качества, противоположные названным. Эти свойства личности с раннего детства начинают определять характер ребенка, стиль его общения с людьми, влиять на складывающиеся у него взаимоотношения с окружающими и дальнейшее собственное личностное развитие. Уже на втором полугодии жизни у младенца начинает проявляться особое качество личности, сохраняющееся затем в течение всей последующей жизни,— *привязанность к людям*. Младенец довольно рано начинает больше симпатизировать одним, чем другим людям, стремится всегда находиться рядом с ними и чаще обращаться к ним за помощью.

Человек, ставший объектом младенческой привязанности, способен оказывать на ребенка более сильное воспитательное влияние, чем остальные люди. Ребенок при нем обычно спокоен, реже испытывает чувство страха, ведет себя более раскованно. Для развития детской привязанности, которая, конечно, является положительным личностным качеством человека, важна способность взрослого «чувствовать» ребенка, чутко отзываться на его сигналы (взгляд, движение, улыбка, голос, плач и т. п.). Дети психологически сильнее привязываются к людям, которые эмоционально-положительно реагируют на них самих. Тепло и мягкость обращения, поощрение и поддержка способствуют развитию привязанности у детей.

К аккуратности и дисциплине ребенка необходимо активно приучать с первого года жизни. От раннего приобретения этих свойств непосредственно зависит развитие в будущем многих других полезных личностных качеств.

В обращении с ребенком младенческого возраста следует придерживаться золотого правила: все делать вовремя, не запаздывая и не забегая вперед. И еще одно правило: никогда не делать за ребенка то, что он в состоянии сделать сам.

НАЧАЛО ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ

Наступление раннего возраста связано с открывающимися возможностями для воспитания у детей таких ценных личностных качеств, которые наряду с интеллектуальными способностями, знаниями, умениями и навыками определяют успехи детей в различных видах деятельности. Это — самооценка, уровень притязаний, потребность в достижении успехов, самостоятельность, инициатива, стремление к признанию (честолюбие). Ранний возраст представляет собой начало сензитивного периода формирования всего этого важнейшего комплекса личностных качеств человека.

Сравнивая себя с окружающими людьми, многие дети уже в возрасте около трех лет имеют определенную *самооценку*. Если она правильная, т. е. соответствует реальным положительным и отрицательным личностным свойствам, которые имеются у ребенка, то он быстрее продвигается в своем развитии. Если самооценка оказывается неверной (что часто случается, когда ребенка неоправданно много хвалят или ругают), то нередко наступает задержка в психическом развитии. Ребенок с заниженной самооценкой обычно не верит в себя, поэтому не прилагает должного старания и усилий там, где бы вполне мог добиться успеха. Ребенок с завышенной самооценкой, напротив, переоценивает свои возможности и также не очень старается. О правильности самооценки у детей необходимо начинать заботиться примерно с полуторагодовалого возраста.

Ребенок раннего возраста обычно оценивает себя так, как его оценивает взрослый. Следовательно, именно взрослый в это время формирует самооценку ребенка. Родителям или воспитателям особенно важно следить за тем, чтобы их оценки, даваемые детям, были правильными. Значения таких слов, как «хорошо», «плохо», «молодец», и ряда других понимают уже полуторагодовалые-двухлетние дети. Их использование взрослым в общении с ребенком прямо влияет на формирующуюся самооценку ребенка. Большую роль в этом процессе играют побуждения ребенка со стороны взрослого к оцениванию других детей, людей и самого себя. Если ребенок ошибается в оценке, взрослый должен его поправить и объяснить, почему тому или иному человеку или самому ребенку нужно дать другую оценку.

В одно время с самооценкой в онтогенезе складывается *уровень притязаний*, т. е. величина тех успехов, на которые рассчитывает ребенок в различных видах деятельности. Уровень притязаний зависит от того, каких результатов добивается ребенок, насколько часто его преследуют неудачи и как оцениваются успехи и неудачи. Если успехи в жизни ребенка встречаются чаще, чем неудачи, то у него формируется высокий уровень притязаний; если, напротив, неудачи встречаются чаще, чем успехи, то возникает низкий уровень притязаний. Очень важно, чтобы в процессе воспитания сформировался адекватный уровень притязаний ребенка, не завышенный и не заниженный, соответствующий его реальным возможностям. Для этого бытовые и игровые задания, которые выполняет ребенок, должны находиться на верхнем пределе

возможностей ребенка, быть для него достаточно трудными, но доступными. Для того чтобы уровень притязаний был адекватным, необходимо также стремиться к тому, чтобы частота успехов ребенка примерно соответствовала частоте его неудач.

Нормальный уровень притязаний обычно имеют дети, которые не испытывают частых неудач, воспитываются в атмосфере доброжелательности и терпимости. Излишне опекаемые дети, лишенные поведенческой свободы и независимости, нередко имеют заниженный уровень притязаний. Ребенок, выросший в атмосфере строгости, воспитываемый исключительно методом поощрений и наказаний, может иметь умеренно высокий уровень притязаний. Наконец, ребенок, рано испытавший множество удач, капризный нередко обладает завышенным уровнем притязаний.

Самооценка и уровень притязаний взаимосвязаны в развитии, но сами по себе лишь в малой степени определяют те усилия, которые ребенок прилагает в решении разнообразных задач. Эти усилия больше зависят от особого личностного качества, которое называется *потребностью в достижении успехов*. Ранний возраст выступает как начало сензитивного периода ее воспитания.

Интересную закономерность, показывающую связь системы воспитания детей с развитием у них этой потребности, обнаружил Д. Макклелланд. Он показал, что формирование с раннего возраста самостоятельности и чувства ответственности у детей, развитие у них стремления к достижению успехов положительно связаны с социально-экономическим развитием страны, где живут эти дети. Став взрослыми, люди, воспитанные подобным образом, начинают проявлять соответствующие положительные качества личности в своей профессиональной работе и тем самым способствуют развитию экономики своей страны. Такое воспитание ведет к усилению предпринимательской деятельности. В истории развития ряда европейских стран— Греции, Испании и Англии— подъемы и спады показателей мотивации достижения успехов предшествовали, соответственно, подъемам и спадам в их экономическом развитии. Аналогичная зависимость обнаружилась между количеством патентов, полученных за изобретения (данные по США с 1810 по 1950 г.), и динамикой величины мотива достижения успехов у населения страны.

Потребность в достижении успехов у ребенка раннего возраста начинает складываться под влиянием системы поощрений и наказаний, применяемых для стимулирования ребенка в его игровой деятельности. Если практика воспитания такова, что взрослые обращают особое внимание на успехи ребенка и почти не реагируют на его неудачи, то у ребенка формируется и закрепляется именно потребность в достижении успехов. Такой ребенок с удовольствием берется за любое дело, непременно старается добиться в нем успеха и заслужить похвалу. Особенно сильно его стремление к успехам проявляется в том случае, когда в практической деятельности он соревнуется с другими детьми.

В том случае, если взрослый в процессе воспитания игнорирует успехи ребенка и чаще наказывает его за неудачи, то у ребенка складывается и закрепляется иное мотивационное качество личности: стремление избежать неудачи. Такой ребенок берется за качественное выполнение тех или иных заданий или стремится выиграть соревнование лишь под угрозой страха наказания, и хотя он при этом может добиться успеха, но внутренне к нему по своей инициативе не стремится. Успех стимулируется поощрением, вызывает у ребенка положительные эмоции, и, стремясь еще раз их пережить, ребенок вновь старается добиться успеха. Таков циклический психологический механизм действия поощрений, которые стимулируют развитие у детей потребности в достижении успехов.

Для воспитания у ребенка трудолюбия не безразлично, что доминирует в системе его стимулирования: поощрения или наказания. Для того чтобы в раннем детстве у ребенка формировалась и укреплялась потребность в достижении успехов, необходимо в стимулировании его практической деятельности руководствоваться следующими правилами:

1. Всеми возможными мерами поддерживать и закреплять у детей положительные аффективно окрашенные переживания, связанные с достижениями успехов в практической деятельности.

2. Способствовать осознанию ребенком этих переживаний как связанных именно с успехами.

3. Укреплять и повышать стимулирующую роль таких переживаний через их соединение с актуальными потребностями, целями и интересами.

Развитию мотива достижения успехов у детей способствует постановка перед ними достаточно сложных, но реалистических с точки зрения возможности их решения задач, знание детьми своих сильных и слабых сторон (адекватная самооценка), вера в возможность достижения успеха, умение намечать план и последовательно реализовывать программу действий, ведущих к успеху, а также получать и пользоваться обратной информацией о достигнутых результатах. Все это—общие мотивационно-психологические требования к развитию мотивации достижения успехов. В рудиментарной, простейшей форме большинство из них могут быть реализованы в работе с детьми раннего возраста. Иными словами, всякая воспитательная программа, рассчитанная на развитие потребности в достижении успехов, должна учитывать функциональную зависимость, существующую между этой потребностью, самооценкой и уровнем притязаний. Важно также, чтобы причины своих успехов и неудач ребенок научился видеть в себе самом, в своем старании или его отсутствии, в прилагаемых усилиях или собственной пассивности, т. е. необходимо добиться того, чтобы с раннего детства у ребенка формировался внутренний *локус контроля*.

Оказалось, что желание родителей видеть своих детей стремящимися к достижению успехов далеко не всегда совпадает с поведением и мотивацией самого ребенка. У детей сверхтребовательных родителей больше выражен мотив избегания неудачи, чем мотив достижения успехов. Выяснилось, что оптимальным для ускоренного развития мотивации достижения успехов у

детей является такой период их жизни, когда у ребенка уже сформировалась выраженная аффективная реакция на успех и неудачу, но вместе с тем эта реакция еще является достаточно общей, не связанной со специфическими социальными ситуациями.

Лучшие результаты в воспитании мотивации достижения успехов получаются в том случае, когда родители правильно оценивают способности своих детей, и худшие—тогда, когда способности детей сильно завышаются или занижаются родителями. К этому следует добавить необходимость предъявления ребенку умеренных требований, так как чрезмерная требовательность не ведет к развитию сильной мотивации достижения успехов даже в случае адекватной оценки детьми своих способностей.

Более сильный мотив достижения, ориентированный на успех, складывается, по-видимому, тогда, когда успех ребенка сопровождается его похвалой и демонстрацией со стороны взрослого человека, общающегося с ребенком, своего личного расположения к нему. При этом неудачи ребенка, в особенности те, по поводу которых он сам сильно переживает, как бы не замечаются взрослым, но вместе с тем к ребенку предъявляются достаточно высокие требования, касающиеся качественных и количественных результатов его деятельности.

Для младших детей преобладание положительных или отрицательных эмоций имеет большее значение, чем для детей старшего возраста. Для последних важнее уровень родительских стандартов, о которых они могут прямо или косвенно судить по тому, за что их поощряют или наказывают родители. Высокие стандарты достижений, устанавливаемые родителями для детей, сказываются на их мотивации достижения успехов. Такие родители более эмоционально реагируют на успехи детей: положительно при удачах и отрицательно при неудачах.

Установлено, что если матери поощряют старание детей, то, оказавшись в детском дошкольном учреждении, такие дети сами начинают проявлять повышенную инициативу в играх и учении.

В раннем детстве у детей формируется еще одно важное качество, которое вместе с уже рассмотренными полезными личностными свойствами играет важную роль в дальнейшей жизни ребенка. Это стремление к признанию и одобрению со стороны окружающих людей. На базе данного качества возникают такие достоинства, как настойчивость, целеустремленность, работоспособность, уверенность в себе и многие другие. С данным качеством также связано становление ответственности и чувства долга у человека.

Описанный комплекс личностных свойств был бы незавершенным и не стал бы обладать достаточной стимулирующей силой, обеспечивающей полноценное личностное развитие ребенка с учетом требований современной жизни, если бы не был дополнен еще одним важным свойством: *самостоятельностью* ребенка в суждениях и поступках. Благоприятные условия для воспитания данного качества также складываются в раннем детстве. Уже к трем годам ребенок открыто заявляет о своих претензиях на

самостоятельность, и взрослому необходимо это вовремя заметить и поддержать.

Следует также стимулировать каждую попытку ребенка к совершению самостоятельных действий: самостоятельность мышления, самостоятельность в принятии решений, самообслуживание, самостоятельность в практических действиях и т. п. Продвигаясь шаг за шагом, воспитание самостоятельности должно постепенно распространяться от сравнительно простых к более сложным действиям и ситуациям, последовательно вести к расширению жизненного опыта ребенка.

Существенное значение для дальнейшего развития личности имеет не только раннее воспитание самостоятельности, но также соответствие требований, предъявляемых ребенку, его возможностям и уже достигнутому уровню интеллектуально-личностной зрелости. Заметим, что раннее воспитание самостоятельности у детей, опережающее естественный ход их развития, придает особый вес внешней оценке достижений ребенка при формировании у него мотива достижения успеха.

Как одну из главных задач актуального воспитания детей следует рассматривать задачу формирования с раннего детства внутренней свободы ребенка. Без такой свободы мы никогда не осуществим подлинную перестройку сознания людей и не достигнем в нашей стране высокого уровня социально-экономического развития. Многочисленные неудачи в прошлом, связанные с попытками совершения подобных переворотов в сознании (имеется в виду многовековая история Российского государства), не в последнюю очередь определялись недостатками в теории и практике воспитания детей. Положение дел в нашем веке усугубила господствовавшая в течение многих десятилетий после Октябрьской социалистической революции и ложно понятая коллективистская система воспитания, о существенных недостатках которой говорилось в предыдущей главе. Вместо коллективиста как индивида, не имеющего своего, отличного от коллектива лица и полностью зависящего от него, необходимо с раннего детства формировать свободную, независимую личность.

НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ПЕРВЫЕ ГОДЫ ЖИЗНИ

В раннем возрасте речь еще может идти только о воспитании у детей *нравственных чувств*, а не нравственного сознания. Подлинное осознание нравственных категорий происходит гораздо позднее и ребенку этого возраста недоступно. Напомним, что под чувствами имеются в виду разнообразные эмоции, связанные с поступками, предметами материальной и духовной культуры, социальными событиями, природой и людьми. Система эмоций, которую составляют нравственные чувства, формируется прижизненно в результате воспитания. Среди множества нравственных чувств есть благородные чувства: порядочность, доброта, отзывчивость, сердечность и другие и так называемые неблагородные: зависть, злоба, вражда и пр. Нравственное воспитание ребенка с раннего возраста предполагает

формирование у него благородных чувств и предупреждение возникновения неблагородных.

Дети раннего возраста до 2,0—2,5 лет включительно способны понимать и переживать элементарные нравственные чувства. Им доступен язык высших человеческих эмоций, но они испытывают затруднения в восприятии и понимании вербального языка морали. Возникновению нравственных чувств генетически предшествует формирование у ребенка нравственных суждений и поступков, поэтому с них и следует начинать нравственное воспитание, тем более что в раннем возрасте потребность в общении с окружающими людьми у детей достаточно развита.

Постановка задачи нравственного воспитания детей раннего возраста вытекает из того уровня понимания, который им доступен. Ж. Пиаже, а вслед за ним и Л. Колберг показали, что до поступления в школу дети по уровню развития своего нравственного сознания находятся на ступени доконвенциональной морали. Эта мораль характеризуется тем, что источником нравственных суждений и образцом для подражания в нравственном плане для них является почти исключительно взрослый человек. Однако в работах Пиаже и Колберга не содержится прямых указаний на то, когда и как следует начинать процесс морального воспитания детей.

Нам думается, что таким возрастом является ранний дошкольный возраст. Основания для подобного вывода дают следующие рассуждения. Во-первых, к концу этого возраста ребенок овладевает речью, и ему вполне уже можно объяснить, что хорошо и что плохо. Во-вторых, в данном возрасте начинает оформляться самосознание детей, первоначально выступая в форме элементарной самооценки, уровня притязаний и претензий на самостоятельность в деятельности. В-третьих, к двум-трем годам ребенок уже имеет возможность сравнивать себя с другими. Наконец, в-четвертых, в раннем возрасте появляется сюжетно-ролевая игра и начинается процесс интенсификации общения, что также способствует формированию нравственно-оценочных суждений. Развитие таких суждений и появление нравственных поступков в период овладения ребенком речью можно ускорить за счет демонстрации ребенку примеров для подражания в нравственном поведении и введения соответствующей «нравственной» лексики в словарь ребенка.

ФИЗИЧЕСКОЕ И ГИГИЕНИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В РАННИЕ ГОДЫ

Из всех тех видов воспитания, которые можно осуществлять уже в раннем возрасте, кроме уже рассмотренных, требует внимания воспитание дисциплины, а также физическое и гигиеническое воспитание. Первое касается выработки у детей способности сознательно регулировать свои действия, второе относится к совершенствованию силы, к повышению выносливости и работоспособности организма, улучшению физического здоровья, двигательных умений и навыков ребенка. Гигиеническое воспитание включает

в себя выработку у ребенка элементарных гигиенических навыков. Рассмотрим психологические аспекты каждого из названных видов воспитания.

Воспитание *дисциплины* предполагает способность ребенка управлять своими желаниями, подчинять ситуационные мотивационные побуждения заданным требованиям, сиюминутные влечения достижению более серьезных, отдаленных и значимых целей. Все это вместе взятое опирается на три способности: произвольная саморегуляция поведения, осознание относительной значимости мотивов и целей и их сознательное соподчинение.

Произвольная само регуляция связана со способностью ребенка владеть словом. Произвольными в раннем возрасте, будучи вместе с тем опосредствованными речью, начинают становиться восприятие, внимание, память и мышление ребенка, т. е. его основные познавательные процессы. Без соответствующей внутренней саморегуляции нельзя говорить ни о какой самодисциплине. Поэтому психологически правильно начинать приучать детей к дисциплине не с внешнего поведения, а с мышления, т. е. с внутренней саморегуляции.

Воспитатель, работающий с детьми, в первую очередь должен позаботиться о том, чтобы ребенок научился регулировать свои познавательные процессы. В самом начале активного речевого развития ребенку желательно дать необходимый набор лексики, с помощью которой он мог бы научиться управлять своими психическими процессами, а затем и собственным поведением.

Прежде всего ребенок должен научиться пользоваться словами для оказания практического воздействия на поведение других людей. С этой целью следует разработать систему специальных упражнений, позволяющих ребенку управлять поведением других людей и постепенно переходить от этого к поведенческой саморегуляции. Думается, что уже к концу раннего детства можно добиться произвольности в регуляции собственного восприятия, воображения и памяти детьми, естественно — в пределах, ограниченных возрастными возможностями ребенка.

Физическое воспитание в раннем возрасте необходимо не только для укрепления здоровья, силы и выносливости детей, но также для их интеллектуального развития. Дело в том, что произвольные и автоматизированные движения входят составной частью в самые разные способности, которые без точных и тонких движений не могут существовать и развиваться. Это касается и технических, и музыкальных, и художественно-изобразительных, и многих других способностей.

Кроме того, совершенствование движений предполагает выработку умения произвольно ими управлять. Такая произвольность может положительно сказаться на саморегуляции, поэтому физическое воспитание можно считать функционально связанным с воспитанием у ребенка дисциплины.

Ранний детский возраст является сензитивным для формирования у детей элементарных *гигиенических навыков*. В этом возрасте дети сравнительно легко усваивают эти навыки. Выработка элементарных гигиенических навыков также

дисциплинирует ребенка, способствует формированию у него ряда других полезных качеств личности, в частности аккуратности, которая затем переносится на различные виды деятельности.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Первые шаги в воспитании

1. Значение младенческого возраста для воспитания различных качеств личности.
2. Особенности воспитательных воздействий в младенчестве и в более поздние годы жизни.
3. Влияние стиля общения взрослого с ребенком, на его личностное развитие.
4. Формирование детской привязанности.
5. Воспитание дисциплинированности и аккуратности.

Тема 2. Начало развития у ребенка социально важных качеств личности

1. Симптомокомплекс личностных свойств, определяющих стремление детей к достижению успехов.
2. Воспитание правильной самооценки и адекватного уровня притязаний.
3. Воспитание потребности в достижении успехов.
4. Воспитание самостоятельности и внутренней свободы у ребенка.

Тема 3. Нравственное воспитание детей в первые годы жизни

1. Понятие об эмоционально-нравственном воспитании.
2. Нравственные чувства.
3. Оптимальные условия для воспитания нравственных чувств у детей в раннем возрасте.
4. Воспитание нравственных суждений и поступков.

Тема 4. Физическое и гигиеническое воспитание в ранние годы

1. Воспитание дисциплинированности как способности к внутренней саморегуляции.
2. Роль слова в воспитании дисциплинированности.
3. Полифункциональный характер физического воспитания и его комплексная развивающая функция.

Темы для рефератов

1. Воспитательные воздействия, связанные с младенческим возрастом.
2. Условия воспитания самооценки и адекватного уровня притязаний в раннем возрасте.
3. Воспитание потребности в самостоятельности и в достижении успехов у детей раннего возраста.

4. Психологические условия осуществления нравственного воспитания детей в раннем возрасте.

5. Личностно-развивающая функция физического воспитания в раннем возрасте.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Психологические основы воспитания открытости в общении и доверия к людям в младенческом возрасте.

2. Оптимальные условия успешного воспитания адекватной самооценки и нормального уровня притязаний у детей раннего возраста.

3. Психолого-педагогические приемы ускоренного развития самостоятельности и потребности в достижении успехов у детей в раннем возрасте.

Литература

I

Дидактические игры с детьми раннего возраста: Пособие для воспитателя детского сада.—М., 1985.

(Воспитание детей раннего возраста. Значение дидактических игр: 4—8. Игры и занятия с детьми раннего возраста: 9—24. Влияние занятий на самостоятельность детей в раннем возрасте: 127—141.)

Карлссон Л. и др. Ребенок от 0 до 2 лет: развитие во взаимодействии с окружающими людьми.—М., 1983.

(Понимание взрослыми и детьми друг друга. Познание детьми окружающего мира.

Самопознание. Режим жизни и привыкание к новым условиям. Игры маленьких детей.)

Развитие общения дошкольников со сверстниками.—М., 1989.

(Формирование потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста: 54—73.)

Ратгер М. Помощь трудным детям.—М., 1987.

(Младенчество и первый год жизни: 82—90.)

II

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей: Учебное пособие.—Минск, 1987.

(Развитие представлений на первом году жизни: 14—24. Развитие представлений у детей в раннем возрасте: 24—43.)

Лисина М. И., Силвестру А. И. Психология самопознания у дошкольников.—Кишинев, 1983.

(Самопознание дошкольников и его коррекция: 60—95.)

III

Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста: Пособие для воспитателя детского сада.—М., 1985.

(Игры.—занятия по развитию речи (младенческий возраст): 25—38. Игры—занятия по развитию речи (ранний возраст): 47—94. Предметные игры — занятия детей раннего возраста: 95—110.)

Глава 14

ВОСПИТАНИЕ В ДОШКОЛЬНОМ И В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Краткое содержание

Становление характера ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст как время укрепления характера. Две сферы проявления характера: предметная деятельность и межличностные отношения. Примеры черт характера, которые относятся к той и другой сфере. Основные виды деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста, в которых происходит становление характера. Последовательность в развитии черт характера при переходе от одного вида общения и деятельности к другим. Представление о педагогической запущенности ребенка в области воспитания характера. Основные рекомендации по развитию характера у детей в индивидуальной предметной деятельности и в учении. Главные направления развития характера ребенка в этих сферах деятельности: увеличение значимости и уменьшение непосредственной привлекательности деятельности, повышение самостоятельности ребенка в выборе вида и содержания деятельности. Рекомендации по укреплению характера ребенка в совместной деятельности и общении с людьми. Включение в групповую деятельность, требующую усложненных способов межличностного приспособления. Выбор различных людей в качестве партнеров по совместной деятельности. Постепенное усложнение совместно решаемых задач.

Воспитание в домашнем труде. Основные виды домашнего труда, в которых ребенок воспитывается и формируется как личность. Оборудование и уборка помещения. Экономика домашнего хозяйства. Приготовление пищи. Сельскохозяйственные работы. Изготовление предметов домашнего обихода индивидуального и коллективного пользования. Психолого-педагогические условия воспитания аккуратности. Воспитательные аспекты участия детей в экономике домашнего хозяйства. Основные качества, приобретаемые детьми этого возраста в процессе экономического воспитания. Пути и средства воспитания этих качеств в домашних условиях. Экологические аспекты воспитания.

Воспитание в играх. Воспитательное значение игр в разные периоды взросления ребенка. Изменение с возрастом характера игр и их воспитательных функций. Новая роль конструктивных и сюжетно-ролевых игр у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Необходимость своевременного перехода от игры к трудовой деятельности с целью усиления воспитательного

значения игры. Включение элементов игровой деятельности в учение, общение и труд детей дошкольного и младшего школьного возраста. Проведение занятий с детьми подготовительных и начальных классов в форме дидактических игр. Психодиагностическая функция игры.

Воспитание в учении. Личностно-развивающая роль учения. Качества личности, которые формируются в учении. Связь развития познавательных потребностей, способностей и склонностей ребенка с его учением. Развитие любознательности в учении. Воспитание познавательной самостоятельности в индивидуальной работе с литературой. Конец младшего школьного возраста — начало подросткового возраста — время укрепления потребности в достижении успехов. Заслуженные и незаслуженные оценки успехов ребенка со стороны учителя, их различие детьми. Осознание детьми причин своих успехов и неудач. Роль матери в развитии у ребенка потребности в достижении успехов.

СТАНОВЛЕНИЕ ХАРАКТЕРА РЕБЕНКА

В дошкольном и в младшем школьном возрасте в основном оформляется характер ребенка, складываются его основные черты, которые в дальнейшем влияют на практическую деятельность ребенка и на его общение с людьми. В качестве примера положительных черт характера, которые проявляются в предметной практической деятельности и появляются в этот период жизни, можно назвать целеустремленность, работоспособность, настойчивость, ответственность, добросовестность, а как примеры качеств, относящихся к сфере межличностного общения,—контактность, покладистость, доброту, преданность и исполнительность.

Становление характера ребенка дошкольного возраста происходит в играх, в межличностном общении и в домашнем труде, а с началом обучения в школе к этим видам деятельности добавляется учение. Каждый из названных видов деятельности имеет два аспекта: предметный и межличностный. *Предметное* содержание соответствующей деятельности формирует и укрепляет первую из названных выше характерологических групп качеств, а *межличностное* — вторую. Обе группы качеств связаны с возникновением и преодолением ребенком определенных трудностей. Проблемы предметного характера условно можно назвать «сопротивлением материала». Оно появляется тогда, когда ребенок берется за какое-либо дело и оно у него почему-то не получается. Дошкольник, например, решил что-то смастерить, сделать собственными руками: построить, сконструировать, нарисовать, слепить и т. п., но потерпел неудачу. Не отчаиваясь, он вновь и вновь берется за дело и в конце концов добивается своего. В данном случае мы говорим о том, что у этого ребенка есть характер. Другой школьник, попробовав всего лишь один раз сделать дело и столкнувшись с незначительными трудностями, сразу же бросает его. В данном случае мы делаем вывод о том, что у него нет характера.

Трудности, связанные с межличностными отношениями, в которых также формируется характер, иного рода. Они относятся к сфере общения,

взаимодействия и взаимопонимания людей, проявляются в настойчивости, с которой ребенок стремится добиться своего в личных и деловых взаимоотношениях с людьми, например, привлечь к себе внимание, добиться расположения человека, установить с ним дружеские личные и хорошие деловые контакты. Подобные характерологические различия можно проиллюстрировать на примерах. Мы видим, что одни дети, общаясь с другими детьми и взрослыми людьми, заботятся о том, чтобы окружающие их правильно понимали, хорошо к ним относились. Если они замечают, что это не так, то во что бы то ни стало стараются изменить отношение к себе. Еще один пример — поведение ребенка с характером в сюжетно-ролевой игре. Такой ребенок почти всегда старается сделать так, чтобы между участниками игры возникло и поддерживалось взаимопонимание.

Существует взаимосвязь и преемственность в развитии и укреплении характера ребенка в различных видах деятельности. Она заключается в том, что проявление характера в более сложном и трудном виде деятельности, которое появляется по мере взросления ребенка, происходит тогда, когда соответствующая черта характера уже проявилась и закрепились на генетически более ранней ступени в более простых видах деятельности. Например, при поступлении в школу и при переходе к новому виду деятельности — учению — ребенок лишь тогда будет успешно преодолевать связанные с этим трудности, укреплять свой характер, когда он уже научился преодолевать трудности в игре, в труде и в общении. Характер ребенка будет закрепляться и успешно развиваться в общении с новыми школьными товарищами лишь тогда, когда соответствующие черты проявились и укрепились во взаимодействии со сверстниками в период дошкольного детства.

Как в области обучения, так и в сфере воспитания существуют педагогически запущенные дети, требующие активной психокоррекционной работы. Это относится и к характеру ребенка. С ребенком, педагогически запущенным в плане развития характера, надо работать так же, как и с ребенком, педагогически запущенным в области познавательного развития, т. е. возвращаясь на предыдущую ступень развития, наверстывая и отрабатывая упущенное. Это означает необходимость организации и проведения специальной работы с детьми по развитию характера в сравнительно простых видах деятельности и межличностного общения.

Основные рекомендации по укреплению характера детей дошкольного и младшего школьного возраста в индивидуальной предметной деятельности и в учении сводятся к следующему:

1. В выборе вида деятельности для ребенка необходимо постепенно переходить от более к менее непосредственно привлекательным. При этом значимость—осознаваемая ценность данного вида деятельности для собственного психологического развития ребенка — напротив, должна постепенно возрастать. Таким образом, на начальном этапе формирования характера деятельность сама по себе должна быть достаточно привлекательной, почти ничего, кроме удовольствия, ребенку не дающей. На заключительном этапе деятельность, напротив, должна быть малопривлекательной, но зато крайне

необходимой для психологического развития или для достижения какой-либо отдаленной значимой цели.

2. Степень трудности деятельности также должна постепенно возрастать. Вначале это может быть сравнительно легко выполняемая работа, на 100% обеспечивающая успех ребенка без особых усилий с его стороны, а в конце — трудная деятельность, гарантирующая успех лишь при настойчивости и выраженном старании.

3. Вначале деятельность должна предлагаться ребенку взрослым, а затем он сам должен переходить к самостоятельному и свободному выбору деятельности.

Полноценное развитие характера ребенка в предметной деятельности и в учении может обеспечить только одновременное движение по всем трем указанным направлениям.

Рассмотрим теперь практические рекомендации по укреплению характера детей дошкольного и младшего школьного возраста в совместной деятельности и общении с людьми. Они могут быть выражены в следующих положениях.

1. Включение ребенка в совместную сюжетно-ролевую игру или в деятельность, выполняя которую он будет вынужден приспособляться к индивидуальным особенностям и действиям других людей.

2. Выбор в качестве партнеров для общения и совместной деятельности ребенка с другими людьми таких детей, которые существенно отличаются друг от друга и от него самого и требуют различного межличностного поведения.

3. Постепенное усложнение задач, которые детям необходимо решать в общении и взаимодействии с людьми.

Разумеется, все это, как и в случае воспитания характера ребенка в индивидуальной предметной деятельности, необходимо делать не сразу, а постепенно, шаг за шагом переходя от более простых к более сложным задачам межличностного плана.

ВОСПИТАНИЕ В ДОМАШНЕМ ТРУДЕ

Важное значение для воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста имеет их участие в домашнем труде. Начиная с четырех-пятилетнего возраста ребенок должен иметь постоянные обязанности по дому, и это следует считать нормой, само собой разумеющимся делом, обязательным для личностного развития ребенка. В домашнем труде воспитываются аккуратность, ответственность, трудолюбие и многие другие полезные качества. Он нужен не только для того, чтобы помогать родителям по дому, но и для успешного учения в будущем. Активное участие ребенка дошкольного и младшего школьного возраста в домашней работе является хорошей школой общей психологической подготовки к самостоятельной будущей жизни.

Основные виды труда, которые воспитывают и развивают ребенка как личность, — это оборудование и уборка дома, ведение домашнего хозяйства, участие вместе с родителями в решении финансовых вопросов, в приготовлении пищи, в изготовлении предметов домашнего обихода, а также

уход за растениями, животными и т. п. В сельской местности и в городе, в тех семьях, которые имеют участки земли, это и сельскохозяйственные работы. Уход за собственным домом развивает у ребенка чувство хозяина, формирует у него организованность, совершенствует его практическое мышление. Детям дошкольного возраста самим необходимо участвовать в оборудовании своего места для игры, отдыха, а детям младшего школьного возраста — также места для учебных занятий. У каждого ребенка в доме должен быть свой, хотя бы маленький, рабочий уголок.

Инициатива в организации всего этого вначале должна принадлежать взрослому, но затем, по мере взросления ребенка, переходить к нему самому. Младшие школьники все это могут делать вполне самостоятельно, только в случаях крайней необходимости обращаясь за помощью к взрослым (например, тогда, когда в силу отсутствия физических или иных возможностей ребенок не в состоянии что-либо сделать сам). Взрослый, не отказывая ребенку в необходимой помощи, должен побуждать его к самостоятельному мышлению и действию всеми доступными способами, всячески стимулировать детскую инициативу и самостоятельность в труде.

участие детей в уборке дома развивает у них аккуратность и «сто плотность». Эти два качества относятся к разряду так называемых *психогигиенических*, и начинать заботиться об их развитии надо с раннего возраста. Однако в этом возрасте возможности для их воспитания еще ограничены и полностью раскрываются лишь в дошкольном возрасте. Именно в эти годы на воспитание аккуратности и чистоплотности должно быть обращено особое внимание.

Прежде всего необходимо позаботиться о том, чтобы эти два качества у ребенка проявлялись в самообслуживании, в систематическом уходе за собой, за своей одеждой, за игрушками и другими вещами личного пользования. Важная роль в формировании этих личностных качеств принадлежит окружающим людям: родителям, братьям, сестрам, бабушкам, дедушкам. Никакие правильные слова и увещевания не помогут в воспитании аккуратности и чистоплотности, если у самых близких окружающих ребенка людей эти качества не развиты.

Другой аспект воспитания в домашнем труде — *экономический*.

Он включает участие ребенка в ведении домашнего хозяйства, в связанных с этим расчетах, в расходовании семейного бюджета, в определении доходов и расходов. Приобретение ребенком дошкольного или младшего школьного возраста элементарного опыта экономических отношений в семье способствует формированию предприимчивости, экономности и расчетливости.

Развитием этих качеств у детей официальная советская педагогическая система долгое время фактически пренебрегала, сейчас же они выходят на одно из первых мест в воспитании. Можно предполагать, что старший дошкольный и младший школьный возрасты являются наиболее подходящими для формирования таких личностных качеств, поскольку в эти годы дети в состоянии уже производить элементарные расчеты.

Основные пути и средства воспитания в домашних условиях обсуждаемых качеств личности следующие:

1. Предложение детям разных экономических задач, соответствующих их возрасту, интересам и уровню понимания. Постепенный переход к таким играм, где сюжетом является решение какой-либо экономической проблемы.

2. Привлечение ребенка и предоставление ему самостоятельности в выборе покупок сначала для себя, потом для семьи.

3. Привлечение ребенка дошкольного возраста к участию в коммерческой деятельности там, где семья ею занимается.

4. Привлечение детей к расчетам, связанным с семейным бюджетом.

5. Выделение детям определенной денежной суммы на мелкие расходы, предполагающей экономию средств.

Есть такие виды домашнего труда, которые прямо или косвенно связаны с *самообслуживанием*. Это — приготовление пищи, ремонт и изготовление деталей одежды, предметов домашнего обихода и личного пользования. Участие детей дошкольного и младшего школьного возрастов в этих видах труда обязательно, так как вырабатывает у них независимость, самостоятельность, способность к самообслуживанию, ведет к быстрому взрослению ребенка.

Участие детей в сельскохозяйственных работах, в уходе за растениями и животными — это мощное средство *экологического и нравственного* воспитания. Ребенок, которого не приучили по-человечески относиться к природе, не будет по-доброму относиться и к людям.

ВОСПИТАНИЕ В ИГРАХ

До сих пор мы говорили о воспитании дошкольников и младших школьников в разных видах «взрослой» деятельности, на время забыв о том, что перед нами дети, для которых одним из главных видов деятельности по-прежнему является игра. Большую часть своего времени дети данного возраста заняты не общением, учением или домашним трудом, а игрой, ив ней идет процесс воспитания в такой же мере, как и в остальных видах деятельности.

Изменение роли игры в дошкольном детстве по сравнению с ранним возрастом связано, в частности, с тем, что в эти годы она начинает служить *средством формирования и развития у ребенка многих полезных личностных качеств*, в первую очередь тех, которые в силу ограниченности возрастных возможностей детей не могут активно формироваться в других, более «взрослых» видах деятельности. Игра в этом случае выступает как подготовительный этап развития ребенка, как начало или проба в воспитании важных личностных свойств и как переходный момент к включению ребенка в более сильные и эффективные с воспитательной точки зрения виды деятельности: учение, общение и труд.

Еще одна воспитательная функция игр дошкольников заключается в том, что они служат *средством удовлетворения разнообразных потребностей*

ребенка и развитию его мотивационной сферы. В игре появляются и закрепляются новые интересы, новые мотивы деятельности ребенка.

Переходы между игровой и трудовой деятельностью в дошкольном и в младшем школьном возрасте весьма условны, так как один вид деятельности у ребенка может незаметно перейти в другой и наоборот. Если воспитатель замечает, что в учении, общении или труде у ребенка недостает тех или иных качеств личности, то в первую очередь нужно позаботиться об организации таких игр, где соответствующие качества могли бы проявиться и развиваться. Если, например, некоторые качества личности ребенок хорошо обнаруживает в учении, общении и труде, то на базе этих качеств можно строить, создавать новые, более сложные игровые ситуации, продвигающие его развитие вперед.

Иногда элементы игры полезно вносить в само учение, общение и труд и использовать игру для воспитания, организуя по ее правилам данные виды деятельности. Не случайно педагоги и психологи рекомендуют проводить занятия с детьми 5—7-летнего возраста в старших группах детского сада и в начальных классах школы в полуигровой форме, в виде обучающих дидактических игр.

Игры детей дома и в школе можно использовать для практического определения уровня воспитанности или уровня личностного развития достигнутого ребенком. В качестве примера такого использования игры приведем опыт, проведенный В. И. Асниным⁶⁴. Испытуемыми были дети в возрасте от трех до двенадцати лет. Методика исследования состояла в следующем. В центре большого по площади стола на его поверхности лежала конфета или какая-либо другая очень привлекательная для ребенка вещь. Дотянуться и достать ее рукой, стоя у края стола, было практически невозможно. Ребенку, если бы ему удалось достать конфету или данную вещь, не залезая на стол, разрешалось взять ее себе. Недалеко от положенной на столе вещи находилась палочка, о которой ребенку ничего не говорилось, т. е. не разрешалось и не запрещалось пользоваться ею во время эксперимента. Проведено было несколько серий опытов с разными испытуемыми и в разных ситуациях.

Первая, серия. Испытуемый — ученик IV класса, возраст 10 лет. В течение почти 20 мин ребенок руками безуспешно пытается достать конфету, но у него ничего не получается. В ходе опыта он случайно задевает лежащую на столе палочку, сдвигает ее, но, не воспользовавшись ею, аккуратно кладет на место. На заданный экспериментатором вопрос: «Можно ли достать конфету другим способом, не руками?» — ребенок смущенно улыбается, но не отвечает. В этой же серии опытов участвует дошкольник, ребенок в возрасте 4 лет. Он сразу же, не раздумывая, берет со стола палочку и с ее помощью придвигает к себе конфету на расстояние вытянутой руки. Затем спокойно берет ее, не испытывая при этом ни тени смущения. Большинство детей в возрасте от 3 до 6

⁶⁴ Аснин В.И. Об условиях надежности психологического эксперимента // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии.—Ч. I.—М., 1980.

лет успешно справляются с заданием первой серии при помощи палочки, в то время как более старшие дети не пользуются палочкой и задачу не решают.

Вторая серия. На этот раз экспериментатор выходит из комнаты и оставляет в ней старших детей в присутствии младших с заданием старшим во что бы то ни стало в его отсутствие решить задачу. Теперь более старшие дети справляются с задачей как бы с подсказки младших, которые в отсутствие экспериментатора побуждают их воспользоваться палочкой. В первый раз на предложение младшего ребенка взять палочку старший отвечает отказом, заявляя при этом: «Так каждый умеет». Из этого заявления очевидно, что способ доставания предмета с помощью палочки старшему хорошо известен, но он им сознательно не пользуется, так как воспринимает данный способ, по-видимому, как слишком простой и запрещенный.

Третья серия. Испытуемого — младшего школьника — оставляют одного в комнате, скрытно наблюдая за тем, что он будет делать. Здесь еще более наглядно выступает то, что решение задачи при помощи палочки ребенку хорошо известно. Оставшись один, он берет палочку, подвигает ею желаемую конфету на несколько сантиметров к себе, затем кладет палочку и снова пытается достать конфету рукой. У него ничего не получается, так как конфета еще очень далеко. Ребенок вновь вынужден воспользоваться палочкой, но, сделав ею неосторожное движение, он случайно подвигает к себе конфету слишком близко. Тогда он вновь отталкивает конфету к середине стола но не так далеко, оставляя ее в пределах досягаемости руки. После этого он кладет палочку на место и с трудом, но все же рукой достает конфету. Так полученное решение задачи его, по-видимому, морально устраивает, и он не испытывает угрызений совести.

Описанный эксперимент свидетельствует о том, что в возрасте соответствующем примерно времени обучения в начальных классах школы, младшие школьники, опираясь на усвоенные социальные нормы, могут произвольно регулировать свое поведение в отсутствие взрослого. Детям дошкольного возраста это еще недоступно.

В. И. Аснин отмечает, что старшие дети, которые приложили усилия для того, чтобы достать желаемую конфету руками, потом с радостью принимали ее в подарок от взрослого. Те же из них, кто с точки зрения существующих нравственных норм сделал это незаконно, т. е. добыл конфету «запрещенным» способом с помощью палочки, или вообще отказывались от награды, или же принимали ее с явным смущением. Это свидетельствует о том, что у детей младшего школьного возраста в достаточной степени развита самооценка и они в состоянии самостоятельно следовать определенным требованиям, оценивая свои поступки как хорошие или плохие в зависимости от того, соответствуют или не соответствуют они самооценке.

В младшем школьном возрасте, кроме того, мы встречаемся с достаточно развитым рефлексивным чувством, со способностью ребенка правильно оценивать и понимать, как он выглядит со стороны, судить о своем поведении с точки зрения социальных норм как о достойном или недостойном. Можно предполагать, что детям младшего школьного возраста хорошо известно, что

такое совесть, честность, порядочность, а также другие нравственные качества личности, причем в определенной степени эти качества представлены и у них самих.

Психодиагностические игры, подобные описанной, можно организовывать и проводить с детьми в школе и дома. Они служат хорошим подспорьем в воспитании детей, так как позволяют достаточно точно устанавливать, какие качества личности и в какой степени уже сформированы или не сформированы у ребенка.

ВОСПИТАНИЕ В УЧЕНИИ

Поскольку учение предполагает общение и взаимодействие людей, то оно включает воздействие личности учителя на личность ученика. Следовательно, в учебной деятельности происходит не только научение, но также и воспитание. В самом учении человеком приобретаются не только знания, умения и навыки, но формируются и закрепляются определенные качества личности, склонности, способности, интересы, потребности, черты характера.

Основное содержание воспитательной работы, выполняемой в начальный период учения, связано с *формированием у ребенка потребности в знаниях*, широких и глубоких познавательных интересов, любви к истине, потребности в непрерывном самообразовании и саморазвитии. Эти качества личности вместе с другими, уже рассмотренными нами, закладываются в дошкольном возрасте. Их воспитание зависит от людей, которые с детства окружают ребенка, от их эрудированности, от доступности самому ребенку разнообразной информации.

Любознательность детей дошкольного возраста — а она у большинства детей этого возраста проявляется вполне естественным образом—надо всячески поддерживать и развивать. Необходимо обстоятельно, доступно и честно отвечать на вопросы, интересующие ребенка, учить его самого находить на них ответы; Обучившись читать, ребенок в возрасте около 10—12 лет вполне в состоянии эти делать сам. В распоряжении родителей и детей сейчас имеется целая библиотека справочной литературы по различным предметам. Эта литература имеется в библиотеках в пределах доступности для каждого ребенка. Очень важно с первых лет обучения в школе научить его самостоятельно работать с книгой, самому находить в справочной литературе то, что его интересует.

Конец младшего школьного возраста связан обычно с окончательным закреплением в психологии ребенка *потребности в достижении успехов* или противоположной ей *потребности избегания неудачи*. Вспомним, что начало формирования этой потребности относится к раннему дошкольному возрасту, так что весь период ее развития и закрепления охватывает примерно десять лет. Ближе к завершению младшего школьного возраста ребенок осознает жизненное значение данной потребности и динамику ее функционирования. Дети, в частности, начинают различать способности и прилагаемые усилия и понимать, что их успехи зависят от старания.

Большое влияние на осознание личностных и внеличностных факторов, от которых зависит успех, оказывают оценки, даваемые детям учителями. Школьники III—V классов способны различать, когда оценки заслужены или когда они не соответствуют реальным успехам. Установлено, например, что, чем легче задача, за успешное решение которой ученик удостоивается похвалы учителя, тем с большим основанием он считает, что учитель низко оценивает его способности. И, напротив, чем труднее задача, после неудачного решения которой ученик получает от учителя порицание, тем скорее он сделает вывод о высокой оценке учителем его способностей. Иными словами, ученик вполне понимает, что дефицит способностей может быть компенсирован приложением усилий и, наоборот, недостаточность усилий может быть дополнена развитыми способностями. Это обычно и происходит в возрасте около 10—12 лет.

Для того чтобы достичь данного уровня психологического развития, ребенок должен понять, что оценивать и хвалить людей надо не столько за способности, сколько за прилагаемые усилия, что между усилиями и способностями имеются взаимодополняющие, компенсирующие отношения. При низких способностях можно добиться высокого результата за счет старания, а при отсутствии должного старания—за счет высокоразвитых способностей. Осознание этого факта, происходящее обычно в начале подросткового возраста, становится сильным стимулом для самосовершенствования и надежной сознательной мотивационной основой для самовоспитания.

Если неудача приписывается отсутствию необходимых усилий, то она не вызывает огорчения у большинства детей этого возраста, поскольку не заставляет их усомниться в своих способностях. Это характерно главным образом для тех детей, у которых доминирует мотивация достижения успехов, а не избегания неудач. У пятиклассников, например, удовлетворенность успехами коррелирует с прилагаемыми усилиями в ситуации, когда им приходится соревноваться со сверстниками. Для недовольства постигшей неудачей это не характерно.

В случае успеха установлена значимая корреляция между радостью по поводу успеха и отнесением его на счет способностей, а не прилагаемых усилий. Это говорит о том, что между 10 и 12 годами способности становятся значимым фактором при оценивании достижений и порождают у детей соответствующие эмоции. В более раннем возрасте ссылка на способности обладает таким же действием, но только в ситуации успеха. Неудача на фоне значительных приложенных усилий, напротив, воспринимается детьми с выраженным отрицательным аффектом, поскольку приводит их к выводу о недостаточных способностях.

Для правильного воспитания стремления к достижению успеха важно решить вопрос о том, как развитие данного стремления зависит от стиля общения взрослых и детей, от характера их взаимоотношений, складывающихся в ситуациях, где возможно достижение успеха в какой-либо деятельности. Было показано, что те матери, дети которых во время обучения в начальных классах школы проявляли тенденцию избегать неудачи, в отличие

от тех матерей, чьи дети, напротив, обнаруживали доминирующее стремление к успехам, характеризуются следующими склонностями в обращении с детьми:

1. В оценках достижений своих детей эти матери ориентированы на их соответствие средним социальным нормам, а не достигнутым уже результатам или индивидуально установленным нормам. Для них важнее то, соответствуют ли успехи их детей достижениям других детей того же самого возраста, а не зависимость успехов детей от прилагаемых ими усилий и их же прошлых достижений.

2. Такие матери меньше считаются с желаниями самого ребенка, устанавливая за ним жесткий контроль в процессе выполнения домашних заданий, реже побуждают детей к самостоятельной работе к принятию независимых решений. Проявляя готовность помочь своему ребенку, они делают это не в форме советов, наводящих ребенка на решение проблемы, а путем непосредственного вмешательства в его деятельность и навязывания ребенку своего мнения.

3. Эти матери часто жалуются на отсутствие у детей способностей и очень редко апеллируют к способностям как способу объяснения успехов своих детей. Они нередко упрекают детей не только за отсутствие способностей, но и за дефицит старания, а достигаемые ими успехи относят в основном за счет легкости выполняемых заданий.

4. Такие матери очень редко хвалят своих детей за достижения. Неудачи детей гораздо чаще вызывают у них упреки и недовольство.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Становление характера

1. Дошкольный и младший школьный возраст как сензитивные для развития характера ребенка.

2. Две области развития характера: индивидуальная предметная деятельность и межличностное общение.

3. Основные рекомендации по развитию характера ребенка в предметной деятельности.

4. Советы по укреплению характера в сфере межличностных отношений.

Тема 2. Воспитание в домашнем труде

1. Воспитательное значение труда для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

2. Основные виды домашнего труда, в которых воспитывается ребенок.

3. Воспитание детей в уходе за домом.

4. Экономические аспекты воспитания в семье.

5. Воспитание детей в процессе самообслуживания.

Тема 3. Воспитание в игре

1. Возрастная преемственность и непрерывность детских игр.

2. Роль конструкторских и сюжетно-ролевых игр детей в процессе их воспитания в дошкольном и в младшем школьном возрасте.

3. Воспитательная связь игр с другими видами деятельности ребенка: учением, общением и трудом.

4. Психодиагностическая функция детских игр.

Тема 4. Воспитание в учении

1. Воспитательные аспекты учения.

2. Качества личности, воспитываемые в учении.

3. Воспитание любознательности и самостоятельности в приобретении знаний.

4. Укрепление потребности в достижении успехов в младшем школьном возрасте.

Темы для рефератов

1. Психологические аспекты формирования характера у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

2. Основные направления трудового воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста.

3. Особенности игровой деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

4. Воспитательные аспекты учебной деятельности младших школьников.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Психолого-педагогические рекомендации по укреплению характера ребенка пред. дошкольного возраста.

2. Пути совершенствования, детских игр с целью увеличения их воспитательного потенциала.

3. Совершенствование воспитания в учебной деятельности младших школьников.

4. Психолого-педагогические условия развития у детей младшего школьного возраста потребности в достижении успехов.

Литература

I

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т.— М., 1980 — Т. 2.

(Развитие воли и характера у дошкольника: 82—95.)

Венгер Л. А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению//Дошкольное воспитание.—1985.—№9.

Воспитание и обучение детей шестого года жизни.—М., 1987.

(Воспитание в игре: 15—27. Воспитание в труде: 27—34.)

Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т.— М., 1986.— Т. 1.

(Развитие эмоциональной регуляции действий у дошкольника: 258—275.)

Каган В. Е. Воспитателю о сексологии.— М., 1991.

(Половое воспитание в дошкольном возрасте: 81—115. Половое воспитание в младшем школьном возрасте: 115—139.)

Коломинский Я. Л, Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста.— М., 1988.

(Психологические особенности игры 6-летних детей: 51—70. Художественная деятельность 6-летних детей: 83—96. Личность 6-летнего ребенка: 97—114. Индивидуальные различия в 6-летнем возрасте: 114—127. Познавательная сфера 6-летнего ребенка: 128—173.)

Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т.— М., 1983—Т. 1.

(Психологические основы дошкольной игры: 303—323.)

Непомнящая Н. И. Становление личности ребенка 6—7 лет.— М., 1992.

(Некоторые задачи и методы воспитания личности детей 6—7 лет: 126—138.)

Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка.— М., 1988.

(Исследование детских конфликтов в психологии дошкольного возраста: 3—17. Психологический конфликт у дошкольников: 18—40.)

Возникновение и развитие конфликта у дошкольников в игре: 40—63.

(Возникновение и развитие конфликта на мотивационно-личностной основе: 63—83. Психолого-педагогическая коррекция детских конфликтов в дошкольном возрасте: 83—113.)

Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника.— М., 1974.

(Обучение и развитие в младшем школьном возрасте: 55—64.)

II

Аникеева Н. П. Воспитание игрой: Книга для учителя.— М., 1987.

(Игры младших школьников: 40—58.)

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо ц др.- М., 1984.

(Психология детей-шестилеток. Готовность к обучению в школе: 74—83.)

Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств.— М., 1984.

(Эмпатия у младших школьников и подростков: 29—39.) **Коссов Б. Б.**

Психомоторное развитие младших школьников: Методические разработки.— М., 1989.

Котырло В. К. Развитие волевого поведения у дошкольников.—

Киев, 1971.

(Волевое поведение дошкольника: 51—78.)

Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе.— М., 1987.

(Кризис семи лет: 24—31.)

Лисина М. И., Силвестру А. И. Психология самопознания у дошкольников.— Кишинев, 1983. (Самопознание дошкольников и его коррекция: 60—95.)

Мир детства: младший школьник.— М., 1988. (Шестилетний школьник: 35—38.) .

Щербакова Е. И. Формирование взаимоотношений детей 3—5 лет в игре.—М., 1984.

(Руководство взаимоотношениями младших и средних школьников в игре: 59—69.)

Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей детского сада.— М., 1985. (Воспитание эмоций и чувств у дошкольника: 8—28, 44—93.)

III

Амонашвили Ш. А. В школу—с шести лет.—М., 1986.

(Психологические особенности шестилетних детей: 13—19.)

Виноградова М. Д., Первин И. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание.— М., 1977.

(Влияние коллективной познавательной деятельности на личность школьника: 91—121. Воспитание в коллективной познавательной деятельности, условия его эффективности: 122—153.)

Генетические проблемы социальной психологии.—Минск, 1985.

(Поло-ролевое развитие в дошкольном возрасте: 176—190.)

Изучение учителем психического развития шестилетних учащихся:

Методические рекомендации.— Киев, 1984.

(Изучение эмоционально-волевого развития шестилетнего ребенка: 58—71.)

Карандашев Ю. Н. Развитие представлений у детей: Учебное пособие.— Минск, 1987.

(Развитие представлений у детей в дошкольном возрасте: 43—60. Развитие представлений у детей в младшем школьном возрасте: 60—73.)

Левитов Н. Д. Психология характера.— М., 1969.

Установление характера в дошкольном возрасте: 378—388. Становление характера в младшем школьном возрасте: 388—394.)

Глава 25

ВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

Краткое содержание

Воспитание старшеклассников в школе. Повышение воспитательной роли общения со сверстниками в старших классах школы. Переход от зависимости к самостоятельности, самообслуживанию и самообеспечению. Основные качества личности, воспитываемые в старших классах школы. Приоритет воспитательных задач над учебными в средних и старших классах школы. Замена традиционных форм урока на семинары и дискуссии. Особое

воспитательное значение гуманитарных предметов: истории литературы, психологии и других. Важность введения в школьную программу занятий по экономике, бизнесу, политике и праву. Закрепление личностно развивающих полученных знаний в практических внутришкольных делах. Особое значение благотворительной деятельности в воспитании старшеклассников.

Воспитание в общении со сверстниками и взрослыми. Тяга к общению со сверстниками и взрослыми. Образование дружеских группировок как естественная социально-психологическая потребность подростков и юношей. Три основных вопроса воспитания через общение в этом возрасте: что побуждает детей объединяться в группы со сверстниками и взрослыми? Какие качества личности могут у них воспитываться в общении друг с другом. Каковы возможности возрастных и межвозрастных объединений в воспитании этих личностных качеств у школьников? Воспитательная роль участия взрослых в деятельности детских групп этого возраста.

Воспитание через средства массовой информации и культуры. Воспитательные возможности средств массовой информации и различных видов культуры в подростковом и раннем юношеском возрасте. Выработка у детей потребности и интереса к чтению периодики, к социальным и политическим событиям, происходящим в мире и в стране. Необходимость оказания помощи детям со стороны взрослых в ориентации в средствах массовой информации, в содержании радио- и телепередач, газет и журналов. Воспитательная роль молодежной моды и массовой культуры в этом возрасте. Мода и массовая культура как средства активизации межличностного общения у подростков и юношей. Преходящий характер влияний моды и массовой культуры на сознание людей подрастающего поколения.

Самовоспитание подростков и юношей. Начало самовоспитания как характерная черта старшего подросткового возраста. Непрерывность самовоспитания. Основные ступени в развитии самовоспитания. Физическое и волевое самовоспитание. Профессиональное самовоспитание. Самовоспитание рационального взгляда на жизнь. Значение разных видов самовоспитания для детей подросткового и раннего юношеского возраста. Психолого-педагогическая помощь учителей и родителей в самовоспитании подростков. Поддержка со стороны взрослых стремления подростков к самовоспитанию. Необходимость самовоспитания в различных видах деятельности. Роль примера взрослых в самовоспитании. Проблемы и трудности, связанные с нравственным самовоспитанием в раннем юношеском возрасте. Кажущаяся несовместимость романтических идеалов и прагматических устремлений личности способы их согласования в сознании юношей и девушек.

ВОСПИТАНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ШКОЛЕ

К концу младшего школьного возраста дети в своем общении с окружающими людьми обычно выходят за пределы круга семьи. Если в дошкольном детстве и в младшем школьном возрасте ребенок еще практически полностью находится в окружении семьи и двора, то с наступлением

подросткового возраста ситуация радикально изменяется. Теперь ребенок большую часть своего времени проводит вне семьи, в школе, на улице, в общении со сверстниками и другими взрослыми людьми за пределами места своего жительства. Да и физически находясь дома, он уже фактически (психологически) большей частью уже вне его, размышляя и думая о школьных и других внесемейных делах.

Психологический выход за пределы семьи обычно сопровождается усилением воспитательной роли общения со сверстниками и взрослыми, роли самовоспитания, средств массовой информации и культуры в воспитании. Происходит смена *социальной ситуации развития* и *внутренней позиции* школьника, в результате чего получают ускорение процессы формирования его личности, а, учение временно отходит на второй план. Все это естественно и обычно имеет место тогда, когда общение ребенка с, окружающими людьми не ограничивается родителями, когда он не замкнут в кругу семьи и имеет возможность для самостоятельного выхода в свет.

Промежуточной инстанцией на пути отдаления от семьи становится для ребенка школа. С одной стороны, она еще чем-то напоминает семью, например тем, что в ней сохраняется отношение к подросткам как к детям и предъявляются соответствующие требования. Только тогда, когда они переходят в старшие классы школы, к ним в семье и школе начинают относиться иначе, правила обращения смягчаются и становятся более вольными. Люди, с которыми подростки чаще вступают в общение,— это уже чужие люди, и отношения с ними строятся в основном как официальные.

Уточним, какими личностными качествами должны обладать юноши и девушки и что они должны уметь делать по окончании средней школы. Представим и рассмотрим эти качества, исключая способности, о которых уже много говорилось.

Первая и основная группа качеств — это те, которые связаны с *самообслуживанием* в школе и дома. Молодые люди, оставляющие школу, должны уметь самостоятельно находить для себя работу или устраиваться на учебу, нанимать и оборудовать жилье, если в этом есть необходимость, самостоятельно обеспечивать питание, включая приобретение и приготовление пищи, самостоятельно обеспечивать себя одеждой, решать другие личные и деловые проблемы, связанные с устройством жизни, такие, с которыми сравнительно легко справится социально адаптированный взрослый человек.

Вторая группа качеств касается *ориентации в социальной, политической, экономической и культурной жизни общества*. У каждого молодого человека по окончании школы должны сложиться убеждения, мировоззрение, система социальных установок, определяющих отношение человека к миру, к людям, к самому себе. Современные молодые люди должны знать право в таком объеме, чтобы не только самим не нарушать законы, но и помогать в этом плане другим. Им должны быть известны элементарные основы экономики, чтобы можно было заняться индивидуальной предпринимательской деятельностью, начать какое-либо дело, из которого можно извлечь материальную выгоду.

Третья группа личностных качеств относится к *нравственной основе личности и ее культуре*, и хотя называется нами последней по порядку, но по своему нравственному значению является первой и главной, характеризующей в целом уровень зрелости личности. К окончанию школы у молодых людей должны быть сформированы основные нравственные качества, а в регуляции поведения действовать определенные социальные нормы. В целом же уровень морального развития, если его оценивать с позиций уже знакомых нам теорий, должен в этом возрасте соответствовать уровню конвенциональной или даже постконвенциональной морали по Л. Колбергу.

Все эти качества личности необходимо сформировать у детей за годы обучения в школе, и основная воспитательная нагрузка в этом плане приходится на средний и старший школьный возраст. Обучение в средних и старших классах охватывает довольно значительный период в жизни человека, около 6—7 лет, но по сравнению с масштабностью воспитательных задач, стоящих в это время, он кажется не таким уж большим.

Для того чтобы время и возможности, имеющиеся в подростковом и раннем юношеском возрасте, были эффективно реализованы, необходимо начиная со средних классов школы изменять соотношение учебных и воспитательных, личностно и интеллектуально развивающих человека задач. Если в начальных классах школы львиная доля времени уходила на обучение — и это нормально, то в средних классах школы и далее время, отводимое на учебные и воспитательные мероприятия, должно стать примерно одинаковым.

Постепенное приближение загруженности детей к занятости взрослых должно происходить за счет увеличения времени, отводимого на личностное развитие. Опыт показывает, что если в системе школьного обучения в старших классах школы по-прежнему доминирует задача усвоения знаний, а воспитание, понимаемое как развитие личности, отстает, то это в целом замедляет процесс психологического взросления детей. В результате они к окончанию школы по уровню своего социально-психологического развития на 4—5 лет отстают от своих зарубежных сверстников в наиболее развитых странах мира. Напротив, если в средних и старших классах школы отдается приоритет воспитанию, т. е. ускоренному личностному развитию детей, то в дальнейшем более быстрыми темпами идет и обучение, интеллектуальное развитие детей. Это происходит потому, что сформировавшиеся личностные качества, в частности те, которые перечислены в начале этого раздела главы, становятся мощным стимулом для дальнейшего совершенствования человека в других видах деятельности.

Важным средством воспитания, связанным с формированием многих полезных личностных качеств, является самообслуживание. Для того чтобы оно приобрело подлинное воспитательное значение, необходимо, чтобы самообслуживание было достаточно полным, т. е. чтобы дети действительно самостоятельно решали деловые и личные проблемы. Без специальных знаний в области политики, права и экономики они вряд ли в настоящее время будут это делать. Следовательно, в программу школьного обучения начиная с пятых-шестых классов необходимо постепенно вводить

соответствующие предметы и на практике закреплять знания, полученные учащимися, в их внутришкольных и внешкольных делах.

Основы нравственности и культуры, соответствующие качества личности формируются на занятиях по гуманитарным предметам, также закрепляются в практических, в частности благотворительных, делах. Школьники средних и старших классов в той или иной форме должны заниматься благотворительностью, а школа — включать эти дела в основную программу воспитательной работы.

ВОСПИТАНИЕ В ОБЩЕНИИ СО СВЕРСТНИКАМИ И ВЗРОСЛЫМИ

Отличительная особенность детей подросткового и раннего юношеского возраста, о которой уже не раз говорилось на страницах учебника, это их тяга к общению со сверстниками и, как следствие этого, некоторая социально-психологическая изолированность от взрослых, сопровождаемая образованием небольших, замкнутых групп друзей, живущих автономной, обособленной жизнью. Как можно эту естественную тягу подростков и юношей к межличностному одновозрастному общению употребить с максимальной пользой для их воспитания? Для нахождения ответа на этот вопрос необходимо выяснить три вещи: каковы потребности детей, побуждающие их к общению друг с другом именно в этом возрасте; каковы воспитательные задачи, которые с помощью такого общения можно решить; каковы возможности групп подростков и юношей в решении этих задач.

Замкнутые возрастные группировки, психологически изолированные от взрослых, подростки и юноши образуют потому, что их очень волнуют вопросы, которые ни с кем, кроме сверстников, они не могут обсудить открыто. У детей этого возраста имеется, кроме того, много специфических интересов, удовлетворить которые они в состоянии в основном только в непосредственном общении друг с другом, так как для взрослых их дела могут оказаться неинтересными и не заслуживающими внимания. Среди этих вопросов и интересов немало таких, которые имеют большое значение для личностного развития детей данного возраста. Через общение, организуемое со сверстниками, подростки и юноши усваивают жизненные цели и ценности, нравственные идеалы, нормы и формы поведения. Пробуя себя в контактах друг с другом, в совместных делах, в различных ролях, они усваивают ролевые формы поведения, формируют и развивают у себя деловые качества, обучаются руководить и подчиняться, быть организаторами дела и исполнителями. Общение в этом возрасте является важнейшей школой самовоспитания, которому подростки и юноши уделяют большое внимание.

Для того чтобы имеющиеся в общении возможности были максимально реализованы детьми, необходимо, чтобы они как можно больше взаимодействовали не только между собой, но и со взрослыми в самых разных делах и ситуациях. Желательно, чтобы такие естественно образующиеся группировки детей были на виду у взрослых людей, однако не для того, чтобы вмешиваться в их дела, а с той целью, чтобы педагогически и психологически

умело руководить ими, усиливая их положительное воспитательное влияние на детей. Такие группы, в частности, можно использовать для организации школьного ученического самоуправления, для решения тех воспитательных задач, о которых говорилось в начале этой главы.

Взрослые, время от времени включающиеся в общение подростков и юношей, могут принести им ощутимую пользу. Дети данного возраста на самом деле очень нуждаются в помощи взрослых, хотя сами могут этого и не осознавать, более того— не стремиться и не искать такой помощи. Дети часто не в состоянии найти правильные ответы на те вопросы, которые их волнуют и которые они между собой активно обсуждают.

Особенно благоприятные возможности для межвозрастного общения детей и взрослых создает их совместный труд. Участие в труде вместе со взрослыми формирует у подростка чувство ответственности. Для ускоренного развития этого чувства у подростков их необходимо включать в совместный труд со взрослыми людьми на правах помощников, обладающих своей системой прав и обязанностей. Доверие взрослого весьма импонирует подростку, так как в этом случае удовлетворяется его потребность быть и казаться взрослым. Подросток обычно очень старается оправдать оказанное ему доверие. Если младшие подростки бывают полностью удовлетворены ролью помощника взрослого, то старшим подросткам особенно приятно, когда они находятся со взрослым на равных правах и при необходимости могут полностью его заменить, т. е. выполнить какую-либо работу вполне самостоятельно.

В целом подростки положительно относятся к руководству их деятельностью со стороны взрослых, если это руководство основано на равноправном, уважительном отношении или на разумной опеке. Деспотическое управление со стороны взрослого, базирующееся на произволе и желании взрослого показать свою власть, дети отвергают. Такие действия со стороны взрослого нередко вызывают у них решительный протест, а если этот протест не имеет положительного результата, то и состояние депрессии.

Такая же картина, но с более выраженными отрицательными симптомами, нередко наблюдается в семьях, где родители ведут себя подобным образом в отношении своих детей. Установлено, например, что дети слишком *авторитарных* родителей редко в жизни полагаются только на свои собственные силы, неспособны действовать и мыслить самостоятельно, лишены возможности воплотить в жизнь свои далеко идущие замыслы, брать на себя ответственность и зачастую сами этого не желают. Они менее уверены в себе, менее любознательны и менее зрелы в социально-нравственном отношении, как правило, хуже справляются с проблемами интеллектуального характера.

ВОСПИТАНИЕ ЧЕРЕЗ СРЕДСТВА МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ И КУЛЬТУРЫ

Те виды воспитания, которые мы обсуждали, связаны со школой и домом. Однако ими воспитательные воздействия не ограничиваются. Все большее влияние на развитие личности с подросткового возраста начинают оказывать средства массовой информации и культуры, пропагандируемые, ими цели и ценности жизни, образцы поведения. Воздействием средств информации на подростков и юношей управлять труднее, чем воздействием школы и семьи. Тем не менее и здесь имеются определенные возможности для целенаправленного регулирования воспитательных воздействий. Они связаны с оказанием помощи в выборе сообщений средств массовой информации, содержания радио- и телепередач, в их комментировании.

Интересоваться газетами и журналами, предназначенными для взрослых, дети обычно начинают с подросткового возраста. Если данным процессом не управлять, то с учетом эпизодичности, случайности и нерегулярности интересов детей к чтению газет и журналов для взрослых их воспитательное воздействие становится непредсказуемым. В результате у детей не формируется избирательность чтения, без которой трудно ориентироваться в огромном потоке информации, поступающей из множества издаваемых в настоящее время газет и журналов.

Когда мы говорим о необходимости управления массовой информацией, поступающей к детям среднего и старшего школьного возраста, речь не идет об искусственном ограничении обращения ребенка к современным источникам массовой информации и культуры. Скорее имеется, в виду необходимость формирования у детей определенного вкуса, *социальной позиции и культуры*, включая эстетическую. Окружающие ребенка взрослые, родители, другие члены семьи в этом отношении могут оказать ему неоценимую помощь. Каждый из них ежедневно что-то читает, слышит и видит, имеет возможность порекомендовать что-то прочесть или посмотреть подростку или юноше, прокомментировать полученные ими сведения.

Желательно, чтобы информирование о социальных, политических, экономических и культурных событиях в семье и школе стало регулярным и взаимным. Этим систематически должны заниматься не только учителя и родители, но и сами дети. Тогда у них выработается потребность в обращении к средствам массовой информации и культуры, установка на понимание, знание, запоминание прочитанного или увиденного и услышанного, хороший вкус и избирательность в восприятии информации. Рекомендую что-либо детям, родители и учителя постоянно должны иметь в виду личностно-развивающий эффект обращения к средствам массовой информации, ее воспитательное значение.

Молодежная мода, массовая культура также оказывают большое воспитательное воздействие на детей, причём иногда в силу распространенности подобных явлений среди юношей и подростков создается впечатление, что влияние моды и массовой культуры достаточно серьезно,

устойчиво и глубоко. На самом деле это не так. Многие увлечения подобного рода временны и поверхностны, с возрастом проходят. Тревогу должны вызывать не сами эти увлечения, а их долговременные последствия, связанные, например, с длительным отвлечением внимания подростков и юношей от других, более серьезных источников личностного развития.

Временность и проходимость увлечений модой и массовой культурой не означает, что они вообще не оказывают никакого влияния на личность подростка или юноши. Такое влияние, несомненно, есть, но оно опосредствовано общением со сверстниками, которые имеют такие же увлечения и становятся на определенное время объектами личностного и поведенческого подражания для общающихся с ними детей. Известно, например, что следование одной и той же моде, проявление интереса к одним и тем же явлениям массовой культуры являются для окружающих людей сигналом того, что их носители и пропагандисты выступают как люди определенных взглядов. Это ориентирует подростков и юношей в выборе круга друзей, приятелей для общения. Одинаковые вкусы для подростков и юношей нередко выступают признаком того, что их сверстников волнуют те же личные проблемы, что и их самих. Это обеспечивает межличностный выбор и избирательность в общении, а оно в свою очередь, будучи замкнутым на определенном круге людей, направляет воспитание.

САМОВОСПИТАНИЕ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ

Одно из наиболее примечательных явлений, связанное с подростковым возрастом,— это сильная тяга к самовоспитанию. Активный процесс самовоспитания начинается именно в этом возрасте и обычно продолжается в той или иной форме в течение всей последующей жизни человека. Говоря о начале самовоспитания в подростковом возрасте, мы имеем в виду тот факт, что, достигнув возраста 12—13 лет, дети впервые начинают задумываться над возможностями интеллектуального и личностного самосовершенствования и предпринимать для достижения этой цели сознательные, целенаправленные усилия.

Самовоспитание проходит определенный путь развития. Если попытаться охватить его основные возрастные ступени, то весь путь его преобразования с возрастом представляется следующим. Первая ступень — *физическое и волевое самовоспитание*, подростковый возраст. Типичной целью в этом возрасте является волевое и физическое самосовершенствование подростка, а задача — улучшение волевых качеств личности, таких, как смелость, выносливость, самообладание, выдержка, уверенность в себе и др., — через применение специальных средств и упражнений. То же самое касается физического развития, в связи с которым многие дети в этом возрасте начинают заниматься физической культурой и спортом. Вторая ступень — *нравственное самосовершенствование*, ранний юношеский возраст. Наиболее часто встречающаяся цель самовоспитания в это время — духовное, моральное развитие, понимаемое как выработка у себя благородных качеств личности:

порядочности, доброты, щедрости, верности другу, преданности любимому человеку, готовности прийти на помощь и др. Третья ступень — *профессиональное самовоспитание* — средний и поздний юношеский возраст, начало взрослости (от 20 до 40 лет). Этот период жизни можно рассматривать как время делового самосовершенствования, связанного с развитием у человека целого комплекса профессионально необходимых качеств, включая способности, умения и навыки, важные для успешной работы по избранной специальности. Цель профессионального самосовершенствования, возникнув в этом возрасте, у многих людей закрепляется и становится одной из главных в жизни. Четвертая ступень — *социально-мировоззренческое самовоспитание*, период жизни после 40—45 лет. Здесь задачей самосовершенствования становится выработка социальной позиции, мировоззрения, определенного взгляда на жизнь. Иногда встречается и пятая ступень, соответствующая *постановке и реализации человеком цели самоактуализации*, отмеченной как высшая ступень личностного развития в гуманистической психологии.

Две из пяти перечисленных ступеней в развитии самовоспитания человека приходятся на подростковый и ранний юношеский возраст. Успешность занятий личностным самосовершенствованием в эти годы, его результаты определяют характер человека как личности.

Как лучше всего помочь подростку или юноше в их физическом, волевом и нравственном самосовершенствовании? Ответить на этот вопрос можно следующим образом. Во-первых, следует поощрять и активно поддерживать стремление детей к самовоспитанию, начиная с появления первых его признаков. Подростку в его физическом самовоспитании лучше всего помогут, конечно, занятия физической культурой и спортом. Особенно полезны для детей игровые виды спорта, а также легкая атлетика, плавание, комплексные физические упражнения, многоборье, способствующие разностороннему и гармоничному физическому развитию организма. В этих же занятиях неплохо вырабатываются и волевые качества личности.

Систематические занятия физической культурой и спортом не должны преследовать цель обязательного установления рекордов. Главное, чтобы они доставляли ребенку удовольствие, укрепляли его здоровье и улучшали самочувствие. Особенно полезны они для физически ослабленных детей и тогда, когда ими вместе с подростками занимаются родители, учителя, другие взрослые люди. Это, конечно, не исключает возможности впоследствии всерьез заняться спортом под руководством опытных тренеров, но тогда воспитательная задача становится иной и выходит за рамки простого физического или волевого самосовершенствования ребенка.

Занятия физической культурой и спортом для подростков полезны тем, что являются хорошей школой для выработки необходимых качеств личности. Это средство, однако, не единственное и не всегда способно обеспечить всестороннее волевое развитие человека. Определенные качества воли, выработанные в физических упражнениях, не всегда проявляются в интеллектуальных и других видах деятельности, не обеспечивают автоматически волю в нравственной сфере жизни. Существует следующее

правило: волевые качества личности следует в первую очередь вырабатывать в тех сферах деятельности, к которым они имеют прямое отношение и в которых будут на практике проявляться.

Заинтересованное, доброжелательное и деятельное участие взрослого в самовоспитании подростка обычно помогает ему поверить в свои силы, преодолеть кризисные явления и комплексы, характерные для данного возраста. Большую роль в самовоспитании подростков и юношей играет пример взрослого. Дети данного возраста часто подражают именно взрослым и стараются вырабатывать у себя личностные качества, которые замечают у значимых и авторитетных взрослых людей, а также детей более старшего возраста.

Сложная в психолого-педагогическом плане ситуация, связанная с самовоспитанием, возникает тогда, когда старшие школьники сталкиваются с проблемой нравственного самосовершенствования. Здесь им приходится встречаться со множеством противоречий и проблем. Одна из них — стремление детей этого возраста к романтизму, рыцарству и приключениям, навеянное соответствующей литературой и фильмами. В современных социальных условиях такое стремление часто сталкивается с прагматической ориентацией, порождаемой экономическими условиями жизни. Если романтический идеал требует от личности аскетизма и скромности в своих притязаниях, в частности материальных, то прагматический, напротив, порождает стремление к материальному благополучию и роскоши. Романтическая ориентация предполагает уединение, прагматическая — активное общение. Первой свойственна покорность судьбе, второй — борьба. Перечень антиномий чисто нравственного характера, возникающих при столкновении романтических идеалов с реальной современной действительностью, можно было бы продолжить. Главная трудность осуществления выбора между ними в самовоспитании состоит в том, что для юношей просто отказаться от одной из целей—романтической или прагматической — в пользу другой невозможно. Но можно ли их соединить, и если да, то как?

Первейшая задача воспитателя, работающего с детьми юношеского возраста, заключается в том, чтобы показать им, что в действительности романтические и прагматические идеалы и ценности вполне совместимы друг с другом, что юноше или девушке вовсе не следует обязательно отказываться от одного в пользу другого, так как романтику и прагматику можно соединить на уровне высших духовных и материальных человеческих ценностей. Можно, например, быть достаточно прагматичным, предприимчивым и расчетливым человеком и в то же время в нравственном отношении оставаться весьма порядочным, проявляя доброту, сострадание к людям, в том числе и к своим конкурентам. Такие качества, как показывает история бизнеса, действительно отличали лучших представителей отечественных (дореволюционных) и зарубежных, деловых людей. В частности, промышленники России конца прошлого — начала нынешнего века, будучи хорошими предпринимателями, внесли немалый вклад в развитие культуры и образования.

Для подобного воспитания современных юношей и девушек им можно рекомендовать наряду с чтением литературы романтической, героической и приключенческой направленности обращаться и к лучшим произведениям деловой литературы, особенно тем, которые содержат в себе биографические сведения о наиболее выдающихся личностях в этой сфере. Важно помочь молодым людям найти у прагматически ориентированных героев таких произведений привлекательные нравственные и романтические черты и, наоборот, искать и находить у романтиков полезные деловые свойства.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Воспитание подростков и юношей в школьных делах

1. Социальная ситуация личностного развития в средних и старших классах школы.
2. Школьная жизнь как переходный период от зависимости к личностной независимости.
3. Основные качества личности, которые воспитываются у современных подростков и юношей.
4. Приоритет воспитания над обучением в старших классах школы.
5. Значение гуманитарных предметов и благотворительной деятельности в воспитании.

Тема 2. Воспитание в общении со сверстниками

1. Воспитательные аспекты общения подростков и юношей.
3. Психологические основы участия, взрослых в жизни детских возрастных объединений подростков и юношей.

Тема 3. Воспитание через средства массовой информации и культуры

1. Воспитательные аспекты средств массовой информации и культуры.
2. Ориентация подростков и юношей в средствах массовой информации и культуры.
3. Воспитательное значение молодежной моды и массовой культуры.

Тема 4. Самовоспитание подростков и юношей

1. Ступени развития самовоспитания.
2. Особенности физического и волевого самовоспитания в подростковом возрасте.
3. Роль занятий физической культурой в самовоспитании подростков.
4. Основная нравственная дилемма ранней юности: романтизм против прагматизма.
5. Значение и формы помощи взрослых в самовоспитании подростков и юношей.

Темы для рефератов

1. Основные направления воспитательной работы среди учащихся средних и старших классов школы.

2. Развитие личности подростка и юноши под влиянием средств массовой информации и культуры.

3. Роль подростковых и юношеских групп для воспитания.

4. Психологические аспекты самовоспитания в подростковом и раннем юношеском.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Психолого-педагогические основы совершенствования обучения в старших классах школы с целью усиления его воспитательного значения.

2. Пути формирования самостоятельности учащихся в старших классах школы.

3. Активизация морально-воспитательных воздействий в старших классах школы через неформальные возрастные объединения детей.

4. Средства и пути улучшения самовоспитания подростков и юношей.

Литература

I

Гильбух Ю. З., Верещак Е. П. Психология трудового воспитания школьников.— Киев, 1987.

(Воспитание трудолюбия у подростков: 33—47. Развитие трудолюбия в старшем школьном возрасте: 47—55.)

Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии.— 1972.— № 2.— С. 25—38.

Каган В. Е. Воспитателю о сексологии.— М., 1991.

(Половое воспитание в подростковом возрасте: 139—208.)

Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения.— М., 1986.

(Конфликты в подростковом возрасте: 26—48, 92—99. Конфликты в старшем школьном возрасте: 111—119.)

Маркова А. К. Психология обучения подростка.— М., 1975.

(Отношение подростка к школе и учению: 3—16.)

Нравственность, агрессия, справедливость // Вопросы психологии.— 1992.— № 1.

Фрустрация, конфликт, защита // Вопросы психологии.— 1991.— № 6.

II

Аникеева Н. П. Воспитание игрой: Книга для учителя.— М., 1987.

(Игры подростков: 59—94. Игры старших школьников: 95—112.)

Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств.— М., 1984.

(Эмпатия у младших школьников и подростков: 29—39.)

Кон И. С. Психология ранней юности.— М., 1989.

(Формирование личности в юности: 69—105. Взаимоотношения юношей со взрослыми: 106—127. Межличностные взаимоотношения в юношеском возрасте: 128—166, 213—237. Дружба в юности: 167—185.)

Кузнецова Г. И., Харченко В. Д. Психологические особенности недисциплинированных подростков // Вопросы психологии.— 1981.— № 6.— С. 138—144.

Левитов Н. Д. Психология характера.— М., 1969.

(Становление характера в подростковом возрасте: 394—405. Становление характера в старшем школьном возрасте: 405—415.)

Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков.— Л., 1983.

(Акцентуации характера в подростковом возрасте: 26—30. Биологические и психологические основы нарушений поведения у подростков: 31—52.)

Мир детства: подросток.—М., 1989. (Самосознание и самовоспитание у подростков: 96—114.)

Мишель Кле. Психология подростка: Психосексуальное развитие.— М., 1991.

(Развитие моральных суждений в отрочестве: 99—103. Политическое мировоззрение:

103—108. Процесс социализации (особенности детско-родительских отношений, половых ролей и дружеских привязанностей): 109—132. Становление идентичности в отрочестве: 133—162.)

Психологические условия формирования социальной ответственности школьников.— М., 1987. »

(Психологические условия личностного развития подростков: 4—18. Воспитание социальной ответственности подростков: 43—48.)

Трудный подросток: причины и следствия.— Киев, 1985.

(Воспитание личности в подростковом возрасте: 110—149.)

III

Байярд Р. Т., Байярд Джин. Ваш беспокойный подросток.— М., 1991.

Гуткина Н. И. Психологические проблемы общения учителя с подростком//Вопросы психологии.—1984.—№ 2.—С. 99—106.

Кон И. С. Дружба.— М., 1980.

Сизанов А. Н. Подготовка подростков к семейной жизни.— Минск, 1989. (Особенности юношеской любви: 22—34. Подготовка к семейной жизни: 35—46.)

Снегирева Т. В., Платон К. Н. Особенности межличностного восприятия в подростковом и раннем юношеском возрасте.— Кишинев, 1988.

Трудный подросток: причины и следствия.— Киев, 1985.

(Психолого-педагогические факторы трудновоспитуемости подростков: 10—41. Психология личности трудновоспитуемого подростка: 42—89.)

Устименко С. Ф. Межличностные отношения трудных подростков// Вопросы психологии.—1984.—№ 1.—С. 27—33.

Глава 26 **ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ**

Краткое содержание

Средства стимулирования обучения и воспитания детей.

Необходимость мотивирования учебной деятельности и воспитания детей. Причины недостаточной мотивированности учения и личностного развития ребенка. Стимулирующая роль поощрений и наказаний. Отметка как стимул, сочетающий в себе поощрение и наказание. Явление угасания в системе оценочного стимулирования. Необходимость систематической смены мотивов учения и общения. Комплексный характер стимулирования учебной и воспитательной деятельности детей. Личностная и ситуативная обусловленность действий различных стимулов. Понятия валентности (ценности) и вероятности успеха или неудачи. Педагогическая оценка как стимул. Место педагогической оценки в системе мотивирования учения детей и стимулирования их личностного развития.

Педагогическая оценка как средство стимулирования. Виды педагогической оценки. Способы стимулирования учебной деятельности и воспитывающего общения детей. Внимание к ребенку как его педагогическая оценка. Одобрение как педагогическая оценка. Оценочная функция отметки. Награда как педагогическое поощрение. Социально-психологические формы педагогического оценивания. Признание как оценка. Изменение социального статуса ребенка как его оценка. Повышение личного престижа через значимые социальные роли как оценка.

Условия эффективности педагогической оценки. Понятие об эффективности педагогической оценки. Индивидуальный и социально-специфический характер представлений об эффективности педагогической оценки. Персональная значимость оценки. Постоянство и изменчивость педагогического значения индивидуальной оценки. Способы повышения эффективности педагогической оценки через усиление ее персональной значимости. Изменение индивидуальной ценности стимулов. Переход от внешних стимулов к внутренним, от оценки педагога к самооценке. Повышение мотивирующей роли социально-психологических стимулов. Мотивирование в индифферентной и референтной группах. Включение дополнительных социально-психологических стимулов в действие и повышение их индивидуальной значимости.

Возрастные особенности педагогической оценки. Зависимость педагогической оценки от возраста ребенка. Связь педагогической оценки с психологическим возрастом ребенка, с уже достигнутым им уровнем интеллектуального и личностного развития. Основные тенденции возрастного изменения значимости педагогической оценки, Способы оценивания детей в младенческом и раннем возрасте. Стимулирование деятельности и поступков детей в младшем и среднем дошкольном возрасте. Педагогическая оценка в

старшем дошкольном возрасте. Оценивание младших школьников. Оценка деятельности и поведения подростков. Педагогическое оценивание учения и общения старшеклассников.

СРЕДСТВА СТИМУЛИРОВАНИЯ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ

Успехи в учении и воспитании детей прямо зависят от мотивации, т. е. от наличия значимых и действенных стимулов к усвоению знаний, к формированию умений и навыков, к приобретению определенных личностных качеств. Наличие способностей не является гарантией успехов ребенка, так как при отсутствии должной мотивации он по собственной инициативе не будет включаться ни в учебную деятельность, ни в общение и, следовательно, будет мало участвовать в тех видах человеческой социальной активности, которые ведут за собой его психологическое развитие. В случае дефицита мотивации имеющиеся задатки не превращаются в способности, а интеллектуальное и личностное развитие идет гораздо медленнее, чем могло бы при более благоприятных условиях. Такие условия должны обеспечивать максимальное по силе самостоятельное стремление ребенка к развитию, которое в конечном счете становится личной потребностью в новых знаниях, умениях и навыках, в постоянном персональном росте и самосовершенствовании. В обучении и воспитании детей имеются значительные резервы, но на практике они не полностью используются из-за недостаточной мотивации.

Причин такого состояния дел несколько. Во-первых, до конца не известны все мотивы, в силу которых дети разного возраста с различными индивидуальными особенностями включаются в учение, общение и оказываются заинтересованными в приобретении новых личностных качеств, знаний, умений и навыков. Во-вторых, став взрослыми и занявшись педагогической деятельностью, мы впервые начинаем задумываться над мотивами учения детей, и это происходит уже тогда, когда мы давно вышли из детского возраста и можем только гадать о подлинных мотивах поведения детей. Нет никакой гарантии того, что наши догадки верны и соответствуют действительности. Вполне может быть, что мы приписываем детям то, чего у них на самом деле нет, и не догадываемся о том, что для них действительно значимо, может по-настоящему мотивировать их в учении и воспитании. В-третьих, среди самих детей существуют большие индивидуальные различия, в силу которых то, что значимо для одного ребенка, может не представлять интереса для другого. Наконец, в-четвертых, сама мотивация, понимаемая как совокупность актуально действующих мотивов, ситуационно оказывается изменчивой. По этой причине то, что вполне подходит для стимулирования учебных и воспитательных интересов в одних ситуациях, может быть неадекватным для других. Одна из главных задач в обучении и воспитании детей сводится к тому, чтобы, имея в виду все четыре названные возможные причины изменения мотивации, научиться практически воздействовать на нее и постараться свести к минимуму факторы, снижающие мотивацию.

Какие бы мотивы и интересы, проявляющиеся в учении и в воспитании детей, мы ни рассматривали, все они в конечном счете сводятся к системе поощрений и наказаний. Поощрения стимулируют развитие положительных свойств и особенностей психологии, а наказания предотвращают возникновение отрицательных. Если на практике применяются только поощрения, но игнорируются наказания, то у ребенка наряду с положительными качествами личности могут возникнуть и развиваться отрицательные. Если, напротив, учебно-воспитательный процесс строится в основном на базе наказаний, то это может привести к предотвращению появления у ребенка некоторых отрицательных свойств, но вместе с тем — и к недостаточному развитию важных положительных качеств. Умелое сочетание поощрений и наказаний обеспечивает оптимальную мотивацию, которая, с одной стороны, открывает возможность для развития положительных свойств, а с другой стороны, препятствует возникновению отрицательных.

Для психологического развития ребенка одинаково важна стимулирующая роль и поощрений, и наказаний: поощрения служат развитию положительных качеств, а наказания — исправлению, или коррекции, отрицательных. Соотношение между теми и другими на практике должно изменяться в зависимости от задач обучения и воспитания. Если в ходе учебно-воспитательной работы возникает необходимость приложения усилий, направленных на формирование положительных качеств личности, на приобретение новых знаний, умений и навыков, то предпочтение следует отдавать поощрениям, а наказания сводить к минимуму. Если, напротив, задача связана с исправлением имеющихся недостатков, в особенности таких, которые ребенок не осознает или не желает исправлять, более того — сопротивляется этому, то вполне допустимо и разумно применение наказаний. Однако при низкой самооценке, при неуверенности ребенка в себе и неверии в успех в системе стимулов должны доминировать поощрения. При завышенной самооценке, чрезмерной самоуверенности, напротив, следует пользоваться наказаниями.

Соотношение между ними может меняться с возрастом в зависимости от претензий ребенка на самостоятельность. Чем больше таких претензий, тем строже должны быть наказания за недостатки, допущенные ребенком по своей воле и сознательно контролируемые им. Поскольку в действительности наибольшие претензии на самостоятельность проявляются у детей в подростковом возрасте, постольку обращение с ними в эти годы может быть наиболее строгим.

Отметка является педагогическим стимулом, сочетающим в себе свойства поощрения и наказания: хорошая отметка является поощрением, а плохая — наказанием. Надо иметь в виду, что крайние значения отметок не всегда обладают той стимулирующей силой, которую имеют средние по величине оценки. Например, лучшим стимулом к достижению успехов часто становится оценка 4, а не 5, 3, а не 2 или 1. Поэтому, получив пятерку, ребенок частично может утратить смысл дальнейшего совершенствования своей учебы, так как выше пятерки в наших условиях, при пятибалльной оценочной системе,

все равно не получишь. Если же ученик получил оценку 4, то у него еще есть шанс и возможность добиться большего, в данном случае отличной оценки. Слишком низкая оценка, например единица, уничтожает стремление ребенка к улучшению своих результатов, так как такую оценку трудно исправить и получить, скажем, 5. Обычно учителя не ставят высших оценок тем, кто совсем недавно учился на «неудовлетворительно». Тройка же субъективно воспринимается как такая оценка, после которой вполне можно добиться отличной успеваемости, если постараться.

Оптимальным является тот случай, когда оценка, полученная по пятибалльной системе, на один балл выше или ниже той, которую обычно по данному предмету имеет ребенок. Если раньше он в основном получал тройки или четверки, то наибольшей стимулирующей силой для него, соответственно, станут обладать отметки 4 и 5, а наибольшей негативной силой, вызывающей неприятные переживания и стремление исправить сложившееся положение дел,— оценки 2 и 3.

В системе стимулирования детей наблюдается явление угасания реакции, суть которого состоит в том, что слишком частое использование одних и тех же положительных или отрицательных стимулов ведет к постепенной утрате их мотивирующей роли. Например, чрезмерно частые поощрения детей в форме высоких оценок со временем перестают действовать на них столь же сильно, как они действовали вначале. С другой стороны, постоянное получение низких оценок в конечном счете начинает восприниматься человеком с гораздо меньшими эмоциональными переживаниями, чем это было вначале, и утрачивает свое мотивирующее воздействие. Возникает необходимость время от времени менять характер положительных и отрицательных стимулов, варьировать их для сохранения и поддержания правильной реакции на них.

Стимулирование учебной и воспитательной деятельности детей должно иметь комплексный характер, включать в себя систему разнообразных побудителей, каждый из которых применяется не часто и в зависимости от того, какие другие интересы и потребности ребенка в данный момент времени являются актуальными. Комплексность стимулирования означает одновременное использование различных стимулов: органических, материальных и моральных, индивидуальных и социально-психологических. *Органические* — это стимулы, связанные с удовлетворением органических потребностей ребенка (что-либо приятное физически, сладкое, 'вкусное и т. п.). *Материальные* стимулы связаны с приобретением в собственное пользование каких-либо привлекательных, интересных и желательных для ребенка вещей. *Моральные* стимулы обращены к чувствам ребенка и связаны с удовлетворением его духовных потребностей. К их числу можно отнести удовольствие, получаемое от сознания выполненного долга, от оказания помощи другим людям, от соответствия совершенных поступков высоким нравственным целям и ценностям. *Социально-психологические стимулы* содержат в себе мотивы, связанные с системой человеческих отношений. В их число включены те, которые ориентированы на повышение внимания к человеку, уважение к нему, отведение ему престижной и значимой роли и т. п.

Индивидуальные стимулы, содержат в себе нечто весьма личное, существенное для данного человека, имеющее для него особенное значение.

Комплексность мотивации учебно-воспитательного процесса предполагает поиск и варьирование стимулов деятельности каждого ребенка, включение в их число органических, материальных, моральных, индивидуальных, социально-психологических и других возможных стимулов, положительно влияющих на усвоение знаний, на формирование умений и навыков, на приобретение определенных личностных свойств.

Действие различных стимулов на поведение человека ситуационно и личностно опосредствовано. Говоря о ситуационной опосредствованности, мы имеем в виду то, что восприятие и оценка человеком тех или иных стимулов как значимых обусловлены тем, в какой ситуации это происходит. Один и тот же стимул, например высокая или низкая оценка, может по-разному влиять на стремление к успехам тогда, когда он значим для человека или не значим. Если от получения высокой оценки зависят какие-либо другие важные события в жизни человека, то такая оценка может стать сильным стимулом к достижению успеха. Если от нее мало что зависит в жизни и деятельности ребенка, то вряд ли оценка явится существенным стимулом к деятельности.

Одна и та же оценка может восприниматься по-разному в условиях, когда ей предшествовали неудача или успех или когда она повторяет ранее уже много раз полученную оценку. Повторяющиеся от ситуации к ситуации оценки содержат в себе слабые побуждения к деятельности. Успех, следующий после неудачи, а также неудача, наступающая вслед за успехом, заставляют индивида что-то менять в своем поведении.

Под личностной опосредствованностью воздействия стимулов понимают зависимость этого воздействия от индивидуальных особенностей людей, от их состояния в данный момент времени. Стимулы, касающиеся удовлетворения наиболее важных для человека актуальных потребностей, будут, естественно, сильнее воздействовать на него, чем те, которые относительно индифферентны. В эмоционально-возбужденном состоянии значимость стимулов может восприниматься человеком иначе, чем в спокойном.

В связи с необходимостью более глубокого понимания ситуационной и личностной опосредствованности влияния стимулов вводятся понятия валентности (ценности) и вероятности успеха или неудачи. От них зависит воздействие стимула на поведение человека. *Валентность*, или ценность, относится к тому значению, которое стимул приобретает в связи с удовлетворением потребностей человека. Чем больше это значение, тем большую валентность имеет соответствующий стимул. Каждая, потребность может быть удовлетворена разными способами, и тот из них, который ей лучше всего соответствует, будет обладать наивысшей валентностью для данной потребности. Понятие «*вероятность успеха или неудачи*» означает то, в какой степени сложившаяся ситуация, обстановка могут привести к удовлетворению потребности. Чем выше эта степень, тем больше вероятность успеха или, соответственно, неудачи в противоположном случае. Валентность и

вероятность успеха касаются области восприятия человеком действующих на него стимулов в той ситуации, в которой они реально возникают.

Рассмотренные понятия имеют прямое отношение к педагогической оценке как к особому рода стимулу. В мотивации индивидуального поведения при возникновении потребности в интеллектуальном и нравственном развитии в специфических видах деятельности — обучении и воспитании — педагогическая оценка играет ту же самую роль, какую выполняет любой другой стимул при актуализации иных потребностей в различных видах деятельности. Следовательно, к педагогической оценке относятся все приведенные выше понятия и рассуждения. Педагогическая оценка является специфическим стимулом, который действует в учебной и воспитательной деятельности и определяет ее успех. Такая оценка должна обеспечивать максимум мотивированности ребенка именно в данных видах деятельности с учетом следующих четырех обстоятельств: знания необходимого и достаточного множества разнообразных стимулов, которые влияют на стремление ребенка к успехам в учении и воспитании; знания подлинных мотивов участия детей разного возраста в данных видах деятельности; знания индивидуальных различий в мотивации учения и воспитания; знания ситуативных факторов, которые воздействуют на мотивацию усвоения информации, формирование умений и определенных качеств личности у детей.

Педагогические оценки, рассматриваемые как поощрения или наказания, должны быть уравновешенными. С одной стороны, они должны содержать в себе систему стимулов, активизирующих развитие положительных свойств и особенностей у ребенка, с другой стороны, включать совокупность не менее действенных стимулов, препятствующих возникновению отрицательных качеств личности и неправильных форм поведения у тех же самых детей. В зависимости от индивидуальных особенностей ребенка, его возраста, ситуации и ряда других факторов соотношение и характер педагогических оценок, используемых в качестве поощрений и наказаний, должны меняться.

Типы и способы оценивания успехов и неудач ребенка в учении и воспитании следует систематически варьировать для того, чтобы не возникало явление привыкания и угасания реакции на действие данных стимулов. Таким стимулам желательно придавать дополнительную валентность, а в тех ситуациях, в которых они действуют, обеспечивать достаточно высокую вероятность успеха.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА КАК СРЕДСТВО СТИМУЛИРОВАНИЯ

Педагогическая оценка бывает нескольких видов, которые можно разделить на классы: предметные и персональные, материальные и моральные, результативные и процессуальные, количественные и качественные. *Предметные* оценки касаются того, что делает или что уже сделал ребенок, но не его личности. В данном случае педагогической оценке подлежат содержание, предмет, процесс и результаты деятельности, но не сам субъект. *Персональные* педагогические оценки, напротив, относятся к субъекту

деятельности, а не к ее атрибутам, отмечают индивидуальные качества человека, проявляющиеся в деятельности, его старание, умения, прилежание и т. п. В случае предметных оценок ребенок стимулируется к совершенствованию учения и к личностному росту через оценку того, что он делает, а в случае субъективных — через оценивание того, как он это делает и какие свойства при этом проявляет.

Материальные педагогические оценки включают разные способы материального стимулирования детей за успехи в учебной и воспитательной работе. В качестве материальных стимулов могут выступать деньги, привлекательные для ребенка вещи и многое другое, что служит или может выступать в качестве средства удовлетворения материальных потребностей детей. *Моральная* педагогическая оценка содержит в себе похвалу или порицание, характеризующие действия ребенка с точки зрения их соответствия принятым нормам морали. *Результативные* педагогические оценки относятся к конечному результату деятельности, акцентируют внимание в основном на нем, не принимая в расчет или пренебрегая другими атрибутами деятельности. В этом случае оценивается то, что получилось в конечном счете, а не то, каким образом это было достигнуто. *Процессуальные* педагогические оценки, напротив, относятся к процессу, а не к конечному результату деятельности. Здесь обращается внимание на то, как был достигнут полученный итог, что лежало в основе побуждения, направленного на достижение соответствующего результата. *Количественные* педагогические оценки соотносятся с объемом выполненной работы, например с числом решенных задач, сделанных упражнений и т. п. *Качественные* педагогические оценки касаются качества выполненной работы, точности, аккуратности, тщательности и других аналогичных показателей ее совершенства.

Наряду с видами педагогических оценок выделяются способы стимулирования учебных и воспитательных успехов детей. Главные из них — это внимание, одобрение, выражение признания, оценка, поддержка, награда, повышение социальной роли, престижа и статуса человека. Рассмотрим каждый из перечисленных способов стимулирования в отдельности.

Доброжелательное *внимание* к человеку всегда считалось одной из действенных форм его поощрения. Человеку приятно, когда он вызывает к себе повышенный интерес со стороны окружающих людей, особенно значимых для него, когда он пользуется вниманием. Такое внимание означает, что его ценят, выделяют среди окружающих людей. И, напротив, когда на человека не обращают внимание, когда его как бы не замечают, то это вызывает у него неприятное чувство. Педагог, обращающий особое, доброжелательное внимание на ученика, проявляющий к нему искренний, неподдельный интерес, тем самым как бы поощряет его, привлекая к нему внимание и окружающих людей. Дети в свою очередь ценят внимание к себе со стороны взрослых, особенно учителей или воспитателей, стараются добиться его, прибегая к разного рода приемам, чтобы во что бы то ни стало стать объектом повышенного внимания. Иногда с этой целью дети преднамеренно делают что-то необычное, совершают определенные поступки и даже проступки

исключительно ради того, чтобы привлечь к себе внимание. Оно представляет собой простейший и доступный способ педагогического стимулирования, который часто сочетается с другими, рассматриваемыми ниже. Нередко внимание сопровождается одобрением, что в свою очередь усиливает его стимулирующую роль.

Одобрение выступает как позитивная оценка того, что сделал или намеревается сделать ребенок. Когда говорят об одобрении, то имеют в виду вербальную или же невербальную позитивную оценку действий и поступков человека. Вербальная оценка включает словесные высказывания, содержащие соответствующие оценочные суждения, а невербальная—жесты, мимику и пантомимику, выполняющие аналогичную оценочную роль. Часто вербальные и невербальные способы выражения одобрения сочетаются друг с другом.

Признание представляет собой выделение тех или иных достоинств у оцениваемого лица и их высокую оценку. В отличие от внимания, которое не связано с осознанием того, чем конкретно оно вызвано, или одобрения, в котором также особо не подчеркивается предмет оценки, признание определяет его и дает понять оцениваемому лицу, за что конкретно его ценят. Признание вместе с тем выступает как выделение и оценка тех достоинств, по которым оцениваемое лицо отличается от других, в том числе и того, кто его характеризует.

Оценка включает квалификацию степени развитости определенного свойства у оцениваемого лица, а также количественную и качественную оценку его действий или результатов деятельности. Такими являются, например, школьные отметки. Они характеризуют в баллах абсолютные и относительные успехи ученика: абсолютные в том смысле, что сама по себе отметка свидетельствует о качестве знания или поведения школьника, а относительные потому, что, пользуясь отметками, можно сравнивать их у разных детей.

Поддержка как способ стимулирования проявляется в том, что учитель одобряет конкретные действия ученика, стимулирует его на повторение или успешное завершение этих действий. Поддержка может быть предложена в форме сочувствия, морально подкрепляющего ребенка, или содействия, т.е. выполнения взрослым таких практических действий, которые способствуют активизации деятельности ребенка. Чаще всего поддержка как средство стимулирования проявляется тогда, когда ребенок нуждается в помощи со стороны.

Награда понимается и воспринимается как способ материальной поддержки или оценки действий ребенка. Награда становится стимулом деятельности тогда, когда она заслужена и соответствует как прилагаемым усилиям, так и реальному результату. Если в характере награды не учитывается то или другое, то ее стимулирующая роль снижается.

Следующие способы поощрения – *усиление социальной роли, престижа и статуса* – являются социально-психологическими средствами стимулирования действий учащихся и воспитанников. Они связаны с повышением авторитета ребенка в глазах окружающих его значимых людей. Роли, которые в жизни исполняют дети, обладают различной ценностью и привлекательностью для

них. Например, роль лидера обычно высоко ценится среди детей, а роль изгоя, которого никто не любит, не уважает и над которым все смеются, является одной из наименее привлекательных. Отведение ребенку более значимой роли среди сверстников и взрослых является действенным средством стимулирования, особенно в том возрасте, когда дети претендуют на взрослость, независимость и самостоятельность (например в подростковом возрасте).

Под престижем понимается степень уважения, признания, которым пользуется ребенок среди значимых для него людей. С помощью ряда психолого-педагогических приемов (некоторые из них будут обсуждаться в заключительном разделе учебника) можно искусственно повышать или понижать престиж ребенка и тем самым поощрять или наказывать его. Статусом называется действительное положение ребенка в системе межличностных отношений (*социометрический статус*, например). Он может быть изменен с помощью описанных выше приемов.

Все остальные способы стимулирования представляют собой оценки, даваемые поведению, поступкам, намерениям, действиям манере поведения, результатам деятельности детей. Традиционные школьные отметки выступают как один из этих способов, причем далеко не достаточный для того, чтобы обеспечить разностороннюю и полноценную мотивацию учения и воспитания детей. Понятие «педагогическая оценка» по своему объему и содержанию гораздо шире просто «оценки» или «отметки», поэтому на практике нельзя ограничиваться только двумя последними способами стимулирования.

УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ

Под эффективностью педагогической оценки понимается ее стимулирующая роль в обучении и воспитании детей. Педагогически эффективной считается такая оценка, которая создает у ребенка стремление к самосовершенствованию, к приобретению знаний, умений и навыков, к выработке у себя ценных положительных качеств личности, социально полезных форм культурного поведения. Мотивация к интеллектуальному и личностно-поведенческому развитию у ребенка может быть внешней и внутренней. Под внешней мотивацией к учебно-воспитательной деятельности понимаются стимулы, побуждающие, направляющие и поддерживающие ее активность внешне, т. е. такие стимулы, которые исходят из окружающей ребенка среды и вынуждают его вести себя определенным образом. Если действие такого рода стимулов прекращается, то активность учения и общения детей, преследующая учебно-воспитательные цели, резко снижается или вообще сходит на нет. Внутренние стимулы в отличие от внешних сами по себе способны породить, направлять и поддерживать такого рода активность. Для того чтобы отличить такие стимулы от внешних побудителей поведения, их называют мотивами, полагая, что мотив — это собственный, независимый от случайных внешних обстоятельств, внутренний источник активности, наличия

которого достаточно, чтобы всегда и везде человек вел себя определенным образом.

Внутренняя мотивация учебно-воспитательной деятельности считается более сильной, чем *внешняя ее стимуляция*, поэтому под более эффективной педагогической оценкой обычно понимают такую, которая создает и поддерживает у ребенка внутреннюю мотивацию учения и воспитания. Наилучшей, однако, является такая психолого-педагогическая ситуация, которая, порождая внутреннюю мотивацию, одновременно поддерживает ее соответствующей внешней стимуляцией, т. е. когда стремление ребенка к психологическому самосовершенствованию подкрепляется созданием благоприятных для этого внешних условий.

Представления об эффективности педагогической оценки имеют индивидуальный и социально-специфический характер. *Индивидуальный* характер представлений и действия педагогической оценки проявляется в том, что ее эффективность зависит от индивидуальных особенностей ребенка, от его актуальных потребностей. Действенной будет та педагогическая оценка, которая соотносится с тем, что более всего интересует ребенка. Если, например, этот интерес состоит в получении одобрения со стороны конкретного лица, то на него в первую очередь и должна ориентироваться педагогическая оценка. Для того чтобы на практике определить индивидуальный характер оценки, необходимо хорошо знать систему интересов и потребностей ребенка, их ситуативную иерархию, динамику изменения со временем. Необходимо как можно точнее приспособлять систему стимулов к интересам и потребностям ребенка.

Когда говорят о *социально-специфическом* характере педагогической оценки, имеют в виду два обстоятельства. Во-первых, то, что в условиях различных культур в системе обучения и воспитания отдается предпочтение разным видам педагогических оценок. В одном случае, например в современных обществах североамериканского и западноевропейского типа, наиболее действенными являются материальные стимулы; в условиях азиатских культур исламского направления — морально-религиозные стимулы; в некоторых других странах, например в Японии, социально-психологические стимулы (кроме традиционных материальных). Это же относится и к развиваемым у детей мотивам учения и воспитания. Во-вторых, социально-специфический характер педагогической оценки проявляется в том, что такая оценка может быть различной по своей эффективности в зависимости от социальной ситуации, в которой она дается. Различные педагогические оценки, предлагаемые в разных ситуациях, могут обладать неодинаковой валентностью (ценностью, значимостью для ребенка) и с разной степенью вероятности вести к удовлетворению актуальных для него потребностей. Та педагогическая оценка, которая обладает в данной ситуации наибольшей валентностью и обеспечивает наивысшую вероятность достижения успеха, является предпочтительной в этой ситуации.

Следует помнить, что персональная значимость педагогической оценки со временем может меняться. Это происходит по крайней мере по двум

причинам. Прежде всего потому, что от ситуации к ситуации изменяется иерархия человеческих потребностей по мере их удовлетворения. Кроме того, с возрастом происходят существенные личностные изменения детей, и те оценки, которые раньше были значимыми для них, теряют свою стимулирующую роль, а вместо них на первое место выходят другие, которые более соответствуют возрастным интересам ребенка. Наконец, существуют индивидуальные различия между детьми, в силу которых то, что является стимулом для одного ребенка, может не быть им для другого.

Сказанное позволяет сформулировать следующие способы повышения персональной значимости педагогической оценки:

1. Систематическое изучение и учет индивидуальных интересов и потребностей ребенка.

2. Актуализация тех потребностей и интересов, которые соответствуют имеющимся в распоряжении педагога стимулам.

3. Варьирование характера педагогических оценок с целью избегания привыкания к ним ребенка.

4. Применение педагогических оценок, которые дают ребенку значимые для него люди — те, кого он уважает и кому доверяет, в чьих руках находятся средства, способные удовлетворить наиболее важные интересы ребенка.

Особое внимание необходимо уделять повышению роли социально-психологических стимулов, так как в определенные периоды детства они могут иметь решающее значение в мотивации учебной и воспитательной деятельности. В первую очередь это касается влияния референтных групп на усвоение знаний, умений, навыков, на формирование ребенка как личности. Один из путей усиления интереса к учебным занятиям и к личностному самосовершенствованию школьников — воздействие на них через референтные группы. Часто интересы членов референтной группы становятся собственными потребностями детей; изменяются интересы референтной группы — вслед за ними меняются и потребности индивида.

Значимость социально-психологических стимулов как факторов повышения мотивации учебной деятельности можно усилить через раскрытие ребенку жизненного смысла формируемых у него качеств личности, знаний и умений, а также через развитие у него потребности в достижении успехов, высокого уровня притязаний и низкой тревожности. Данные качества личности сами по себе могут побуждать ребенка к тому, чтобы всегда быть первым среди равных, а для этого необходимо иметь глубокие и прочные знания, развитые умения и навыки, настойчивость и силу воли, иначе трудно будет выдержать конкуренцию.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕБЕНКА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА

Педагогическая оценка, ее выбор и эффективность зависят от возраста ребенка. Индивидуальные особенности детей определяют их восприимчивость к различным стимулам, а также мотивацию учебно-познавательной и личностно-развивающей деятельности. Достигнутый ребенком уровень

интеллектуального развития влияет на его познавательные интересы, а личностное развитие влияет на стремление иметь у себя определенные персональные качества.

Основные тенденции возрастного изменения значимости педагогической оценки заключаются в следующем. С возрастом, во-первых, растет понимание необходимости приобретения новых знаний, умений и навыков. Во-вторых, в детстве из года в год увеличивается значимость обладания определенными качествами личности. В-третьих, по мере взросления, особенно в школьные годы, возрастает роль социально-психологических стимулов. Наконец, в-четвертых, намечается тенденция постепенного перехода от ориентации на внешние к учету внутренних стимулов. Рассмотрим оптимальные условия и способы педагогического оценивания детей разного возраста.

В младенческом и раннем возрасте вплоть до того времени, когда ребенок усвоит вербальную речь, начинает ее понимать и пользоваться ею, наиболее действенной формой педагогической оценки является *эмоционально-экспрессивная*, передаваемая через жесты, мимику и пантомимику. С помощью реакций, вызывающих у ребенка положительные эмоции, взрослый дает ему понять, что та или иная форма поведения им одобряется. Посредством реакций, порождающих у ребенка отрицательные эмоции, взрослый информирует его о том, что предпринимаемые ребенком действия им не одобряются. Начиная примерно с полуторагодовалого возраста, когда ребенок понимает речь и, в частности, смысл таких оценочных слов, как «хорошо», «плохо», «можно», «нельзя», а также смысл ряда производных от них определений, становится возможным вводить прямые оценки действий. Здесь эмоционально-экспрессивные реакции взрослого на поведение ребенка дополняются и уточняются *словесными оценками*. В результате ребенок получает возможность более точно дифференцировать оценки, соотносить их с конкретными действиями и формами поведения. Появляется возможность через педагогические оценки вырабатывать более сложные формы поведения, подкрепляя одни и устраняя другие.

Стимулирование деятельности и общения детей в младшем и старшем дошкольном возрасте может быть дополнено *социально-психологическими факторами*, так как у детей в это время возникают самооценка, уровень притязаний, мотивация достижения успехов, групповые формы деятельности. Действенными становятся стимулы, связанные со стремлением выиграть соревнование с другими детьми, получить публичное одобрение, привлечь к себе внимание. Всем этим с успехом может воспользоваться педагог, занимающийся обучением и воспитанием детей данного возраста. Вместе с тем не следует забывать об эмоциональных и оценочных стимулах, которые использовались при работе с детьми раннего возраста. В эти годы они сохраняют свое положительное значение и даже превосходят по действенности социально-психологические оценки.

В старшем дошкольном возрасте к тем способам стимулирования, которые применялись на предыдущих возрастных этапах, добавляются педагогические оценки, связанные с *соблюдением правил поведения*, а также с

демонстрацией знаний, умений и навыков. Благоприятные возможности для этого открывает появление в старшем дошкольном возрасте сюжетно-ролевых игр с правилами наряду с элементарными формами сознательного обучения. Реагирование Детей на похвалы подобного рода является одним из психологических признаков их готовности к обучению в школе. Однако в этом возрасте различные виды педагогического стимулирования детей еще равноценны. Дети-дошкольники одинаковым образом реагируют и на эмоционально-экспрессивные выражения одобрения или неодобрения со стороны взрослых, и на их оценки, предлагаемые в категориях «хорошо» и «плохо», и на социально-психологические стимулы, и на поощрения, относящиеся к демонстрируемым ими знаниям, умениям и навыкам. *Сознательные предпочтения одних видов педагогических стимулов перед другими еще не наблюдаются.*

Иначе обстоит дело в младшем школьном возрасте. Здесь на первый план выходят и приобретают в глазах детей особенную ценность стимулы, связанные с имеющимися у них знаниями, умениями и навыками, с соблюдением дисциплинарных требований, а также социально-психологические стимулы. Доминирование этих форм оценочной мотивации является одним из свидетельств личностной возрастной зрелости ребенка. Характерной чертой данного возраста в стимулировании обучения и воспитания детей становится то, что *наиболее эффективными являются педагогические оценки, даваемые не всеми, а значимыми взрослыми людьми, учителями и родителями.*

В подростковом возрасте ситуация меняется. Прежние способы стимулирования, появившиеся в более ранние годы, сохраняют свою роль, за исключением того, что социально-психологические оценки занимают одно из первых мест в иерархии педагогических стимулов. Но главное, что происходит в этом возрасте, состоит в том, что *дети начинают больше реагировать на оценки, даваемые их сверстниками и друзьями, чем на оценки, получаемые от родителей и учителей.*

В старшем школьном возрасте значимость педагогических оценок, предлагаемых взрослыми людьми, вновь возрастает, и наряду с этим меняется и иерархия. Более существенными становятся оценки личностного плана, чем оценки, касающиеся знаний, умений и навыков, а также внешних форм поведения. Педагогические оценки, получаемые от взрослых людей, в данном возрасте, как правило, преломляются через самооценку, и собственное восприятие себя становится более существенным, чем оценки, получаемые со стороны. Это является признаком перехода на высший уровень личностной зрелости, соответствующий постконвенциональной морали по Л. Колбергу и *самоактуализации личности.*

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Психологические средства стимулирования обучения и воспитания детей

1. Средства мотивирования учебно-воспитательной деятельности, причины их недостаточно сильного действия.
2. Поощрения и наказания как стимулы в обучении и воспитании детей.
3. Явление угасания реакции на стимулы и способы борьбы с ним.
4. Комплексный характер стимулирования учебно-воспитательной деятельности.

Тема 2. Педагогическая оценка как средство стимулирования

1. Виды педагогических оценок.
2. Способы стимулирования участия детей в учении и общении.
3. Психологические особенности применения различных видов педагогических оценок.

Тема 3. Условия эффективности педагогической оценки

1. Понятие эффективной педагогической оценки.
2. Факторы, влияющие на эффективность педагогической оценки.
3. Способы повышения эффективности педагогической оценки.

Тема 4. Возрастные особенности педагогической оценки

1. Общие тенденции возрастного изменения характера и значимости педагогической оценки.
2. Педагогические оценки в младенческом и раннем возрасте.
3. Особенности педагогической оценки в дошкольном детстве.
4. Педагогическая оценка в младшем школьном возрасте.
5. Реагирование старшеклассников и подростков на педагогические оценки.

Темы для рефератов

1. Основные проблемы педагогического стимулирования учебно-воспитательной деятельности.
2. Виды педагогических оценок.
3. Психологические факторы эффективности педагогической оценки.
4. Возрастные особенности педагогической оценки.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Резервы стимулирования и источники дополнительного мотивирования обучения и воспитания детей.
2. Сравнительный анализ эффективности различных педагогических оценок.

3. Психологические средства повышения эффективности педагогических оценок.

4. Пути повышения действенности педагогических оценок детей разного возраста.

Литература

I

Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка.—М., 1980.

(Отметка: история и современность: 20—33. Оценочная деятельность педагога: 42—49. Оценочная деятельность школьников (коллективная и самостоятельная): 49—64. Сотрудничество педагога и учащихся: 64—81.)

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т.— М., 1980.— Т. 2. (Психология педагогической оценки: 128—272.)

Глава 27

ОСНОВЫ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Краткое содержание

Теоретические вопросы практической психодиагностики. Работа психолога как диагноста в системе образования. Задачи, которые решает практическая психодиагностика, их конкретизация применительно к изучению детей. Функции практического психолога в дошкольных учреждениях и в школе. Требования, предъявляемые к методам психодиагностики, применяемым в работе с детьми. Обязанности профессионального и морально-этического характера, связанные с работой психолога в учреждениях образования. Сотрудничество школьного психолога с учителями и родителями. Применение тестов в психодиагностике. Понятие тестовой нормы, относительность и изменчивость такой нормы. Проблемы, связанные с психодиагностикой Уровня интеллектуального развития и способностей детей. Основные этапы работы психолога над созданием научно обоснованных психодиагностических методик. Недопустимость использования научно не обоснованных методик. Запрет на проведение психодиагностики профессионально не подготовленными людьми.

Особенности применения различных психодиагностических методик. Основные виды психодиагностических методик, применяемых на практике при изучении детей. Ограниченность сферы использования психологических тестов. Важность учета теории лежащей в основе того или иного теста. Требование обязательной адаптации теста. Направления, средства и способы адаптации тестов. Проблема привыкания к тестам и обеспечения постоянства получаемых результатов. Возможные причины изменчивости результатов тестирования. Особенности применения устных и письменных опросов в психодиагностических целях. Средства обеспечения достоверности и надежности психодиагностических результатов. Необходимость дополнения опроса другими методами исследования. Правила пользования документами и продуктами деятельности как средствами психодиагностики. Контент-анализ

как средство психодиагностики. Применение наблюдения в психодиагностических целях. Предупреждение субъективности и обеспечение надежности метода наблюдения.

Психодиагностика познавательного развития и способностей детей.

Понятие об одаренности. Одаренность и способности. Основные направления в психодиагностике уровня развития познавательных процессов, общих и специальных способностей у детей. Пути исследования детского восприятия, его свойств. Особое значение психодиагностического изучения перцептивных действий. Аспекты и средства исследования внимания. Детские рисунки, представления и фантазии как материал для психодиагностического изучения воображения. Особенности использования речи с целью психодиагностики. Комплексность подхода к психодиагностике мышления. Требования, предъявляемые к задачам, применяемым для изучения мышления. Психодиагностика детской речи и двигательной активности ребенка. Важность детального исследования различных способностей ребенка в развитии. Зона потенциального развития ребенка, ее определение и значение для правильной оценки способностей ребенка.

Психодиагностика личностного развития и межличностных отношений. Качества личности ребенка, подлежащие психодиагностике. Изучение мотивации, черт характера и норм нравственности у детей. Организация и проведение психодиагностического эксперимента. Основные требования, предъявляемые к такому эксперименту. Трудности, связанные с диагностикой качеств личности у младенцев и детей раннего возраста. Психодиагностика межличностных отношений. Методы исследования межличностных отношений. Изучение способности детей к общению и взаимодействию с людьми.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

Психодиагностика — это область специальных знаний, связанных с разработкой теории, методологии и методик для точной оценки свойств, состояний или уровня психологического развития, достигнутого индивидом или группой. В качестве объекта психодиагностической оценки может выступить практически все, что изучает психология, начиная от ощущений отдельно взятого человека и кончая сложнейшими социально-психологическими процессами, возникающими в общении и взаимодействии людей как личностей друг с другом.

Оценка уровня психического развития, достигнутого индивидом или группой, на практике проводится для решения одной из следующих задач:

1. Выяснение состояния развитости соответствующего свойства.
2. Определение динамики его развития и преобразования в течение определенного периода времени.
3. Установление тех реальных изменений в психологии и поведении индивида или группы, которые произошли под влиянием организованных

учебно-воспитательных воздействий, например в результате проведенного педагогического эксперимента.

4. Определение перспектив развития того или иного качества личности на основе анализа законов и динамики его развития в прошлом.

5. Разделение обследуемых людей или групп на категории для дальнейшей дифференцированной работы с ними с учетом достигнутых результатов развития.

6. Определение пригодности индивида или группы для решения тех или иных задач, например, установления профессиональной готовности человека к исполнению своих служебных обязанностей,

7. Определение соответствия или несоответствия психологии и поведения индивида или группы некоторой заданной медицинской или социальной норме с целью проведения психокоррекционной работы.

8. Выработка рекомендаций для индивида или группы с целью выбора жизненного пути (профессии, брачного партнера и т. п.) и дальнейшего самообразования.

Перечисленные задачи являются общими для психодиагностики. Большинство из них в той или иной степени должно решаться в дошкольных учреждениях и в школах при проведении соответствующей работы с детьми разного возраста. Психодиагностика, в частности, предполагает:

— изучение динамики возрастного психологического (познавательного, интеллектуального, личностного и межличностного) развития детей с первых месяцев жизни до окончания школы. Для каждого ребенка в этом случае должна быть заполнена специальная психодиагностическая карта, включающая показатели его ежегодного или ежемесячного (если речь идет о младенцах и детях раннего возраста) развития;

— выяснение индивидуальных особенностей психического и поведенческого развития каждого ребенка, его отклонений от некоторого среднего стандарта — нормы — в положительную (ускоренное развитие) или отрицательную (замедленное развитие) сторону;

— психологическое обслуживание развивающих педагогических экспериментов, проводимых с детьми с целью определения успешности обучения и воспитания и выработки на этой основе практических рекомендаций;

— определение одаренности ребенка, его задатков, индивидуальных способностей и склонностей с целью принятия своевременных мер по их развитию, а также для проведения научно обоснованной профконсультационной и профориентационной работы;

— получение разносторонней информации о наличном состоянии психологии ребенка, полезной для учителей и родителей, с задачей выбора наиболее подходящих для данного ребенка содержания и методов обучения и воспитания.

Психодиагностика детей в учреждениях системы образования осуществляется профессионально подготовленными практическими психологами, оканчивающими факультеты психологии при университетах или

факультеты переподготовки по специальности «Практическая психология» при высших педагогических учебных заведениях. Обычно факт наличия необходимой профессиональной подготовки у практического психолога отмечается специальным документом подтверждающим право его владельца занимать должность психолога и исполнять соответствующие профессиональные обязанности.

Психодиагностика разных сторон жизни и деятельности детей производится с помощью научно проверенных методов исследования. К качеству таких методов предъявляются строгие требования. Основные из этих требований следующие: валидность, точность и надежность. *Валидность* означает соответствие используемого метода тому, что с его помощью изучается. Валидность можно определить как то, в какой степени получаемые при помощи данного исследовательского метода результаты отражают оцениваемое качество. Нельзя, к примеру, назвать валидным метод определения мотивов ребенка раннего возраста, основанный на его собственных высказываниях о своих мотивах, так как ребенок может просто не понимать, не осознавать действительные мотивы своих поступков.

Точность указывает на свойство метода улавливать тонкие различия в изучаемом с его помощью качестве. Например, измерительная линейка, на которой нанесены деления, соответствующие сантиметрам, будет менее точным инструментом для измерения длины по сравнению, скажем, со штангенциркулем, цена деления которого равна 0,1 см. Другой пример: когда в анкете или опроснике на задаваемый человеку вопрос мы получаем ответ типа «да» или «нет», то такой ответ будет менее точным, чем тот, который получается при помощи шкалы, включающей следующие пункты: «определенно да», «скорее да, чем нет», «не знаю», «скорее нет, чем да», «определенно нет».

Надежность свидетельствует о свойстве метода приводить к одним и тем же результатам при использовании этого метода разными людьми или при повторном применении данного метода одним и тем же человеком с целью оценивания одного и того же психологического свойства.

В практике детской психодиагностики должны применяться только валидные, точные и надежные методы, так как в противном случае, возникает серьезная опасность получения недостоверных данных и совершения ошибок в выводах. Ответственность за качество применяемого метода и за получение с его помощью таких результатов, которым можно доверять, несет пользователь метода. В учреждениях системы образования это практический психолог.

Есть также ряд требований морально-этического характера, которые обычно предъявляются к проведению психодиагностических обследований детей. Главные из них следующие:

1. Результаты психодиагностического обследования ни при каких условиях не должны использоваться во вред ребенку.

2. Психодиагностика детей может и должна производиться (за исключением особых случаев из области медицинской или юридической практики) только с согласия самих детей и их родителей. В младенческом

возрасте и других возрастах вплоть до подросткового также решения могут принимать родители без детей.

3. Родители, за исключением тех, кто по закону был лишен родительских прав, могут знать результаты психодиагностического обследования своих детей, а также те выводы, которые специалистом-психологом сделаны на их основе. Психолог в свою очередь обязан давать исчерпывающие и достоверные ответы на все вопросы родителей, касающиеся психологии их детей.

4. Результаты психодиагностического обследования без учета многих других факторов и без принятия в расчет мнения педагогов и родителей не могут служить основанием для определения судьбы ребенка и заключения о возможностях его обучения и воспитания.

5. Психолог, работающий в системе образования, должен проводить психодиагностическую работу в тесном сотрудничестве с учителями и воспитателями, обеспечивая их необходимой информацией о детях, с которыми они работают.

С большинством методик, применяемых в практической психодиагностике, связано понятие *возрастной нормы*, которая характеризует средний уровень развития изучаемого свойства у большой группы психологически и физически здоровых детей, отобранных на случайной основе. По возрастной норме, по отклонению от нее данных, полученных в результате проведенного обследования, определяется уровень развития изучаемого свойства у ребенка. Если его индивидуальные показатели оказываются выше нормы, то обычно говорят, что этот ребенок по своему развитию опережает сверстников, и наоборот, если его индивидуальные данные ниже нормы, то делается вывод о том, что он отстает от сверстников.

Следует иметь в виду, что возрастные нормы не являются абсолютными и неизменными, пригодными для оценки уровня психологического развития во все времена и у всех без исключения детей. Нормы почти всегда относительны и отражают состояние определенной выборки детей, на основе которой эти нормы получены. В каждом конкретном случае, когда в результате психодиагностического обследования дают характеристику ребенку, включающую оценку уровня его психологического развития, следует указывать, к какой выборке или категории детей относится та норма, с которой сравнивается показатель развития данного ребенка.

Но это только одно из существенных замечаний, касающихся практики использования возрастных норм. Второе — это изменчивость самих по себе норм. Известно, что по мере прогресса общественного развития меняется средний уровень интеллектуального, личностного и поведенческого развития детей. С подобными фактами мы уже встречались в курсе психологии, когда шла речь о развитии вербальных способностей у детей. Следовательно, пользоваться нормами, которые были установлены более десяти лет назад, практически в настоящее время нельзя, так как они требуют обязательной перепроверки через каждые три-пять лет. Третье и, пожалуй, самое существенное замечание касается того, что на основе оценки степени развитости у ребенка того или иного психологического свойства нельзя судить

о том, как пойдет его развитие дальше. Это развитие, вообще говоря, зависит не столько от достигнутого уровня, сколько от способности ребенка к научению, к приобретению нового опыта, а также от качества обучения, от совершенства учебной деятельности, от многих других факторов и обстоятельств. То же самое можно сказать и о процессе личностного развития детей.

Самые большие трудности в практической психодиагностике возникают тогда, когда предметом психодиагностического прогностического исследования становятся способности детей. Первая из трудностей состоит в том, что данные способности психологи могут выявлять и практически оценивать на основе того, как решает ребенок определенные задачи. Само решение этих задач зависит не только от способностей, но и от мотивации, от имеющихся знаний, умений и навыков. Составление прогноза результатов развития, напротив, требует знания именно способностей.

Кроме того, способности развиваются, и перспективы их совершенствования имеются практически у любого здорового ребенка. Главное, на что должно быть обращено внимание при решении вопроса об улучшении способностей детей,— это создание оптимальных условий для их развития. Нередко бывает так, что дети, обладающие даже более низкими показателями по психологическим тестам, например, вследствие того, что их в свое время плохо обучали и воспитывали, в благоприятных условиях довольно быстро догоняют и обгоняют своих более благополучных в прошлом сверстников. Всякая психодиагностическая методика, прежде чем ее применять на детях и делать выводы, нуждается в апробации.

Основные этапы разработки и апробации психодиагностических методик следующие:

1. Точное определение того качества или свойства, которое должно изучаться с помощью данной методики. Соответствующее определение следует давать в строгом согласии с правилами логики определения понятий. Без достаточно четкой дефиниции изучаемого феномена нет смысла приступать к разработке методики его практической психодиагностики, так как в противном случае мы не будем точно знать, что же на самом деле измеряет созданная нами методика, поскольку с самого начала она по определению будет невалидной.

2. Подбор системы объективных признаков, на основе которых можно судить о наличии и степени развитости у детей соответствующих качеств и свойств. Эти признаки должны отвечать методологически важному требованию однозначности, которое можно сформулировать так: данный признак может быть использован как индикатор интересующего нас свойства лишь тогда, когда он функционально связан исключительно с данным свойством и никаким другим. Например, требованию однозначности не вполне соответствует высказывание человека о самом себе, когда на основе такого высказывания о нем судят как о личности, так как характер высказывания зависит не только от личности говорящего, но и от сложившихся в данный момент обстоятельств.

3. Операционализация отобранных признаков, т. е. разработка системы действий, реализуемых в виде операций, практически представляющих собой процедуры наблюдения, сбора и обработки релевантных признаков.

4. Разработка теоретических вопросов применения методики. Если, к примеру, такой методикой является тест-опросник, то этот этап работы представляет собой составление перечня вопросов, включающих отобранные признаки, инструкции испытуемым, определяющей их поведение во время эксперимента, и действия психолога.

5. Проверка методики на валидность, точность и надежность.

6. Проведение массового обследования детей при помощи данной методики с целью ее практической проверки, уточнения и получения возрастных норм.

Из всего, что сказано, следует, что работа по созданию и применению практических психодиагностических методик — это весьма профессиональная, ответственная работа, требующая высокой квалификации. Недопустимо, чтобы ею занимались некомпетентные, недостаточно подготовленные люди.

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ РАЗЛИЧНЫХ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК

В школе могут использоваться все те методы психодиагностического обследования учащихся, которые применяются и в научно-исследовательской работе (разумеется, если они соответствуют перечисленным выше требованиям). Однако многие из них достаточно трудоемки, рассчитаны на применение специальной аппаратуры. Поэтому на практике чаще всего обращаются к сравнительно простым тестам, включающим опрос, наблюдение, анализ документов и психодиагностический эксперимент, представляющий собой, в частности, решение испытуемыми серии специальных психодиагностических задач в стандартных, контролируемых условиях.¹ Укажем на особенности практического применения каждого из названных психодиагностических методов.

Основной психодиагностический инструментарий представляют собой *тесты*. Их множество, и они разделяются на группы по следующим основным признакам: индивидуальные и групповые (коллективные), вербальные и невербальные, количественные и качественные, градуальные и альтернативные, общие и специальные. *Индивидуальные тесты* предназначены для работы психолога с каждым испытуемым в отдельности; *групповые* допускают одновременное тестирование нескольких испытуемых. *Вербальные тесты* основаны на анализе собственных высказываний испытуемых, невербальные используют для обобщений и выводов иные признаки, кроме речи. *Количественные тесты* позволяют получать числовые показатели степени развитости изучаемого свойства, а *качественные* — давать его развернутую описательную характеристику. *Градуальные тесты* дают возможность выразить в цифрах степень развитости изучаемого свойства при помощи определенной шкалы; *альтернативные* допускают только два взаимоисключающих вывода типа «да» или «нет». *Общие тесты* предназначены для исследования какого-либо психологического свойства общего характера, например общего интеллекта. *Специальные тесты*

оценивают некоторое особенное свойство, отличающее человека от других людей, например вербальное или образное мышление.

В качестве оснований для классификации тестов чаще всего используют цель, содержание и форму психологического тестирования, производимого с их помощью. По характеру цели тесты делят на предназначенные для отбора, распределения и классификации испытуемых. В первом случае решается задача отбора некоторого числа людей для определенной деятельности или решения какой-либо проблемы. Во втором и третьем случаях всю обследованную выборку испытуемых разделяют на группы в соответствии с фактическими результатами тестирования по отдельным его показателям или по нескольким соответственно.

Заметим, что слово «тест» английского происхождения и переводится одним из следующих способов: «проба», «проверка», «критерий», «испытание». По этой причине и тестирование понимают как стандартизованное измерение показателей индивидуальных различий людей. Начало развития тестирования связано с XIX веком, особенно с его окончанием — временем появления первых тестов интеллекта. Значительный вклад в развитие теории и практики тестирования внес французский врач А. Бинэ. Своеобразный «тестовый бум» отмечается в 20-е годы текущего столетия, когда широко и повсюду начинают использовать психологические тесты, в первую очередь тесты интеллекта. Далее появляются многочисленные специальные тесты, предназначенные для оценки способностей человека к отдельным видам деятельности. Вслед за этим на сцену выходят личностные тесты и проективные тесты. К ним присоединяются также тесты-эксперименты, в которых испытуемого помещают в специальную ситуацию, дают какое-либо задание и наблюдают за его поведением.

Среди тестов интеллекта, получивших широкое применение на детях, наибольшей популярностью в свое время пользовалась так называемая Стенфордская шкала, представляющая собой многократно модифицированный и доведенный до уровня современных требований вариант теста Бине-Симона. В нем имеется специально подобранная группа тестовых заданий, предназначенных для детей разного возраста: от 2 до 5 лет с полугодовыми интервалами; от 5 до 14 лет с годовыми интервалами и для взрослых с интервалами свыше одного года. Каждый возрастной вариант теста содержит в себе шесть подтестов (за исключением взрослого, в котором таких подтестов восемь). Вся процедура тестирования по времени занимает от 30 до 40 минут для детей и примерно 1,5 часа для взрослых. Данную шкалу, имея в виду ее происхождение и авторство, обычно называют шкалой Стэнфорд-Бине. Показатели, получаемые детьми и взрослыми людьми по этой шкале, высоко коррелируют с обучаемостью в учебных заведениях. Они в основном измеряют «школьные» способности. В течение многих лет данная шкала служила единственным инструментом для измерения интеллекта у детей. Получаемый с ее помощью коэффициент интеллекта (IQ) оказался достаточно устойчивым с возрастом.

Широкое применение на практике получил еще один тип шкал, разработанный Д. Векслером. Эти шкалы, включающие подтесты, предназначенные для детей разного возраста, ориентированы на выявление и оценку таких частных способностей, как понимание, выявление аналогий, производство арифметических действий, решение вербальных задач, а также запоминание, завершение недорисованных картин, конструирование. Существует форма шкалы Векслера для дошкольников в возрасте от 4 до 6,5 лет, включающая в себя 11 подтестов, а также взрослый вариант этой шкалы. Данные, полученные многими психологами, которые применяли тесты для прогноза успеваемости детей, не позволяют сделать однозначных выводов о том, можно ли с помощью тестов прогнозировать успешность обучения. Корреляция между коэффициентом интеллекта и успеваемостью нередко оказывается недостаточно высокой для того, чтобы однозначно утверждать, что успеваемость определяется только уровнем интеллектуального развития.

Признается также существенное влияние окружающей среды на результаты интеллектуального тестирования, что дает основание для заключения о том, что тесты интеллекта на самом деле измеряют не только интеллект как некоторую общую врожденную умственную способность, но также знания, умения и навыки, полученные в результате обучения. «Учитывая ограниченность тестовых оценок и их подверженность многочисленным посторонним влияниям,— пишет К. М. Гуревич,— прогрессивные психологи видят смысл тестирования в получении достаточно точных показателей наличного уровня знаний и навыков»⁶⁵.

Немалое число личностных тестов было разработано и предназначено для выявления качеств личности, информативных для медицинской практики. Первоначально они служили цели проведения диагностики у пациента тех или иных болезненных отклонений личностного свойства, поэтому в перечень черт, оцениваемых при помощи этих тестов, вошли в основном такие, которые имеют патопсихологическую ценность. Примерами такого рода черт, чрезмерное развитие которых является признаком психопатологии, могут служить ригидность и тревожность. Другие свойства личности в такого рода тесты не включались, так как они не имели диагностической ценности в психиатрии (например, познавательные интересы, способности). Такими методами являются тест Роршаха, Тематический Апперцептивный Тест (ТАТ), Минесотский Многофакторный Личностный Опросник (ММРП) и ряд других.

Если тесты подобного рода использовать для психодиагностики ребенка, то они, конечно, могут представить некоторую картину психологии личности, но под весьма специфическим углом зрения — потенциально патопсихологическим. В результатах тестирования отразится лишь то, что может представлять интерес в основном для врача, но не психолога или педагога, а многие важные черты личности окажутся вне сферы внимания. На

⁶⁵ Психологическая диагностика: проблемы и перспективы / Под ред. К. М. Гуревича.-М.,1981.—С.63.

основе такого обследования нельзя будет судить об уровне личностного развития ребенка в целом. Прежде чем на практике пользоваться тем или иным тестом, необходимо изучить историю его создания, теорию, на которую он опирается, сферу традиционного его применения. Все это необходимо знать и учитывать при интерпретации получаемых результатов и особенно в выводах, делаемых о ребенке на основе психодиагностического обследования.

Специальное внимание следует обратить на теорию личности, лежащую в основе соответствующего теста, так как без знания ее нельзя будет правильно оценить возможности теста. Любой психологический тест отражает теоретические взгляды его автора и, следовательно, ограничен его пониманием личности. Это происходит даже в том случае, если тест предназначен для изучения многих базисных черт, составляющих основу личности. Применяя такого рода тесты на практике и не отдавая себе отчета в том, что ограниченность теории неизбежно скажется на возможностях теста, мы можем совершить ошибку, приняв весьма специфический, узкий взгляд на личность за ее всеобщую, исчерпывающую картину. Выходом из данного положения, представляющим собой практически удовлетворительное решение проблемы, является одновременное использование нескольких различных тестов, базирующихся на взаимно дополняющих друг друга теориях личности, представляющих психологию ребенка под разными и существенными углами зрения.

Важным требованием, которому должно соответствовать тестирование, является адаптация теста к новым условиям: стране, культуре, языку, возрасту и т. п.— отличным от тех, где он первоначально был создан и применялся. Разработанный в одной стране мира со специфической политической, социальной, экономической и культурной системой, тест безоговорочно не может применяться в другой стране.

Особые трудности в адаптации тестов порождает язык, на котором они написаны. Точный литературный перевод слов и выражений оригинального варианта теста на другой язык, как правило, не отражает достаточно полно и правильно тот психологический смысл, который вкладывается в соответствующие слова и выражения. Для хорошего понимания и применения теста в иной языковой культуре важно знать не только литературные значения слов, но и тот специфический смысл, который выражен в них создателем теста и носителями языка.

Тесты, предназначенные для изучения людей одного возраста, как правило, не подходят для исследования людей другого возраста и требуют возрастной адаптации. Интеллектуальные и личностные тесты, созданные для обследования взрослых людей, обычно не годятся для детей, равно как и наоборот: детские варианты тестов не всегда подходят для взрослых.

Важной особенностью практического применения тестов, которую следует принимать в расчет в выводах, делаемых о детях, является привыкание к тестам, а также относительная изменчивость, непостоянство их результатов. Если один и тот же тест применять повторно несколько раз подряд, то со временем дети могут настолько привыкнуть к нему, что начнут механически,

не задумываясь, отвечать на него или, напротив, ради интереса преднамеренно изменять свои ответы, чтобы не повторяться. У многих детей при заполнении длинных тестов-опросников быстро наступает утомление от монотонной и однообразной деятельности, они невольно начинают изменять свои ответы или тестируемые действия, чтобы избавиться от пресыщения. Для того чтобы не происходило вызванных пресыщением изменений результатов тестирования, не рекомендуется пользоваться одним и тем же тестом несколько раз подряд. Кроме того, между очередными тестированиями должен быть достаточно большой интервал времени.

Непостоянство результатов тестирования может быть вызвано и другими причинами, например изменением внутренних (настроение, психологическое состояние испытуемого, его физическое самочувствие и т. п.) или внешних (обстановка, инструкция, поведение экспериментатора и т. д.) условий проведения исследования. Все эти факторы необходимо принимать в расчет в выводах о ребенке, делаемых на основе его тестирования, и если мы хотим определить, действительно ли со временем интересующее нас психологическое качество изменилось, то при повторных его проверках желательно точно воспроизвести первоначальные условия исследования.

Письменный и устный опросы как средства психодиагностики детей имеют свои особенности. Главная из них состоит в том, что ответы детей на предлагаемые вопросы изменчивы и зависят от многих обстоятельств. Сильное влияние на них оказывает понимание детьми обращенных к ним вопросов, мера осознания изучаемых качеств. Применяя устные и письменные опросы на практике, в том числе и анкетные опросы, необходимо добиваться того, чтобы дети правильно и однозначно их понимали. Это особенно важно тогда, когда с помощью опросов изучаются психология и поведение детей дошкольного и младшего школьного возраста. Психолог или педагог, проводящий опрос, предварительно должен выяснить, правильно ли дети понимают обращенные к ним вопросы, и дать необходимые разъяснения прежде, чем дети начнут сами отвечать на его вопросы.

Применение опроса в психодиагностических целях нередко затруднено или вообще невозможно из-за недостаточного уровня Развития самосознания детей. Так, например, большинство детей вплоть до старшего школьного возраста не в состоянии правильно оценивать мотивы своих поступков. Дети дошкольного и младшего школьного возраста не осознают у себя многие черты характера, и зачастую бессмысленно напрямую спрашивать их о том, какие качества личности им присущи. Для изучения психологических свойств и особенностей, недостаточно осознаваемых самими детьми, необходимо применять не опрос, а иные, более надежные средства исследования: тесты, анализ документов, изучение продуктов деятельности, эксперимент.

Анализ документов и продуктов деятельности — это достаточно надежные методы, но лишь при соблюдении определенных условий. Первое из них следующее: сам документ или используемый для выводов продукт деятельности должен быть источником достоверной информации о ребенке. Второе: процедура анализа продуктов деятельности должна быть оценена с

точки зрения ее валидности и надежности. Хорошие результаты на практике при использовании документов как источника информации о детях дает применение контент-анализа. Это — процедура изучения документов, позволяющая на основании их содержания судить о психологии лица, которому эти документы принадлежат. Такая процедура основана на предварительном выделении схемы анализа, включающей систему смысловых единиц, идентифицируемых в тексте.

Наблюдение как метод психодиагностики также требует соблюдения определенных правил, гарантирующих достоверность получаемых результатов и выводов. Первое из этих правил заключается в том, чтобы заранее определить совокупность признаков, за которыми будет вестись наблюдение, а также способы их регистрации. Второе правило: невмешательство наблюдающего в те процессы и явления, которые представляют собой объект наблюдения.

Следует также иметь в виду, что наблюдение может быть и, как правило, на деле является субъективно окрашенным. Наблюдатель видит в наблюдаемом в основном то, на что он настроен, и его восприятие зависит от личного отношения к тому человеку, за которым он наблюдает. Объективность наблюдения можно обеспечить за счет использования нескольких различных независимых наблюдателей, объединения и обобщения результатов их наблюдений.

ПСИХОДИАГНОСТИКА ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ И СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

Психодиагностика детей обычно проводится с целью раннего выявления их способностей и исправления недостатков в развитии. Первостепенное значение в ранней диагностике имеет определение задатков ребенка, его потенциальной одаренности.

Одаренность в самом общем виде можно определить как индивидуальный познавательный, мотивационный, организаторский и межличностный потенциал, позволяющий ребенку до достаточно высокого уровня развивать свои способности в соответствующих видах социальной активности, добиваться высоких результатов в различных видах деятельности, общения и взаимодействия с людьми. Прежде чем обсуждать вопросы, связанные с психодиагностикой различных проявлений детской одаренности, выясним, в каких признаках она проявляется, например в учении. Что представляет собой одаренный ребенок в познавательном плане? Как он ведет себя в обучении и учении?

По определению Комитета образования США, «одаренными и талантливыми детьми можно назвать тех, которые ... в силу выдающихся способностей демонстрируют высокие достижения ... Перспективы таких детей определяются уровнем их достижений и (или) потенциальными возможностями в одной или нескольких сферах: интеллектуальной, академических достижений,

общения и лидерства, художественной деятельности, двигательной»⁶⁶.

Одаренный ребенок обычно:

- владеет большим объемом информации,
- имеет богатый словарный запас,
- самостоятельно переносит усвоенное на новый материал,
- устанавливает причинно-следственные связи,
- обнаруживает скрытые зависимости и связи,
- умеет делать выводы,
- умеет интегрировать и синтезировать информацию,
- по собственной инициативе выбирает для решения сложные задачи,
- способен организовать и обобщить имеющуюся информацию,
- умеет улавливать смысл достаточно сложных идей,
- умеет замечать тонкие различия в материале,
- чувствителен к противоречиям,
- | — использует альтернативные пути для поисков нужной информации,
- анализирует всякую возникшую ситуацию, прежде чем действовать в ней,
- умеет оценивать как результат, так и сам процесс работы (решение задачи),
- умеет предвидеть последствия своих и чужих действий,
- умеет рассуждать,
- умеет строить гипотезы,
- применяет идеи на практике,
- способен к творческим преобразованиям действительности и условий задачи,
- критичен в мышлении,
- обладает высокой любознательностью,
- способен рисковать,
- имеет развитое дивергентное мышление,
- гибок в мышлении и действиях,
- имеет высокую скорость мышления,
- способен высказывать оригинальные идеи, изобретать новое,
- обладает богатым воображением,
- способен воспринимать неоднозначные вещи,
- имеет высокие эстетические ценности.
- обладает развитой интуицией.

В отношении к себе и к другим людям, в оценках межличностных связей и отношений такой ребенок характеризуется достаточно реалистическим представлением о себе (адекватная самооценка), а также следующими чертами:

- уважение к людям,
- способность к сочувствию, сопереживанию,
- терпимость к недостаткам других,

⁶⁶ Одаренные дети. - М., 1991.—С. 153—154.

- склонность к самоанализу,
- нормальное отношение к критике,
- готовность делиться с другими своими вещами и идеями,
- настойчивость в работе и учебе,
- развитая потребность в достижении успехов,
- слабо выраженная агрессивность,
- независимость в мышлении и поведении,
- отсутствие стремления к обязательному получению поощрений и наград за свои успехи,
- готовность вступить в соревнование с другими людьми,
- развитое чувство юмора,
- уверенность в своих силах и способностях.

В филогенезе одаренность ребенка часто проявляется в раннем овладении речью, в быстром увеличении словарного запаса. Наряду с этим отмечается обучаемость, повышенная любознательность, хорошая память и способность решать практические задачи (делать что-либо своими руками). Одаренные дети активно изучают окружающий мир, уже в раннем возрасте обнаруживают способность распределять внимание, прослеживать причинно-следственные связи и делать соответствующие выводы. Такие дети обладают отличной памятью, которая рано становится опосредствованной речью и связанной с абстрактным мышлением. Склонность к классификации и категоризации у них нередко проявляется в стремлении к коллекционированию, в желании приводить свои коллекции в надлежащий порядок.

Одаренного ребенка отличают упорство, настойчивость в достижении поставленных целей, повышенная концентрация внимания. «Один из самых ранних показателей одаренности — это время, в течение которого 2—3-летний ребенок концентрируется на одном занятии»⁶⁷.

Жажда новых впечатлений и интеллектуальной стимуляции — характерная черта, присущая одаренным детям. Им также свойственно большое разнообразие интересов. Почти во всех своих начинаниях одаренный ребенок добивается успехов, иногда выдающихся. Вместе с тем таким детям свойственно острое переживание неудач. Они нередко бросают практически уже сделанную вещь или выполненную работу из-за какой-нибудь малосущественной мелочи.

Для одаренного ребенка характерно необычное, неожиданное, своеобразное видение окружающих явлений и предметов, развитое чувство юмора. Одаренные дети обладают более тонким восприятием происходящего вокруг, большим любопытством к тому, как устроен мир. Им интересно знать, почему мир устроен именно так, а не иначе, исследовательское отношение к происходящему вокруг. Такие дети любят заниматься решением сложных задач и не терпят, когда им предлагают готовый ответ, проявляют настойчивое желание отыскать его самостоятельно.

⁶⁷ Одаренные дети. — М., 1991. — С. 46

У одаренных детей нередко обнаруживается обостренное чувство справедливости, и их характеризует ускоренное нравственное развитие. Они остро реагируют на несправедливость, предъявляют повышенные требования к себе и к окружающим людям. У них живое воображение, изобретательность и богатая фантазия.

Вместе с тем таким детям нередко не хватает эмоциональной уравновешенности, терпения и выдержки. Они легко поддаются страхам, мнительны и в личностном плане уязвимы. Из-за всего этого у них нередко возникают трудности в общении со сверстниками.

Рассмотрим пути развития детской одаренности с учетом всего сказанного. Проявлению и укреплению детской одаренности способствуют следующие действия со стороны родителей:

- терпеливые и честные ответы на все вопросы ребенка,
- серьезное отношение к вопросам и высказываниям ребенка,
- предоставление ребенку возможности продемонстрировать свои достижения,
- сведение к минимуму наказаний за беспорядок в комнате ребенка или на его столе, если это связано с творческой работой и обнаруживается в то время, когда работа еще не закончена,
- предоставление ребенку комнаты или ее части для занятий,
- демонстрация ребенку того, что его любят таким, какой он есть, а не за достигнутые успехи,
- поручение ребенку выполнения посильных для него дел,
- оказание помощи ребенку в построении собственных планов и принятии решений,
- приглашение ребенка с собой в поездки по интересным местам,
- оказание помощи ребенку в улучшении результатов его работы,
- оказание помощи ребенку в общении с детьми из разных социальных и культурных слоев,
- установление для ребенка разумных поведенческих стандарта и слежение за тем, чтобы ребенок их соблюдал,
- отсутствие заявлений о том, что ваш ребенок хуже других детей,
- отсутствие действий, унижающих ребенка,
- обеспечение ребенка книгами и материалами для его любимых занятий,
- приучение ребенка мыслить самостоятельно,
- регулярное чтение ребенку интересной в познавательном плане литературы,
- приучение ребенка к чтению с малых лет,
- побуждение ребенка к фантазированию, придумыванию историй,
- внимательное отношение к личным потребностям ребенка,
- каждодневное нахождение времени для того, чтобы побыть с ребенком наедине,
- привлечение ребенка к участию в планировании семейных дел,
- отсутствие наказаний ребенка за ненамеренно сделанные ошибки,

- похвала ребенка за выученные стихи, рассказы, песни и т.п.,
- обучение ребенка свободному общению со взрослыми людьми любого возраста,
- оказание помощи ребенку в его экспериментировании с окружающей средой в познавательных целях,
- позволение ребенку играть со всякими вещами,
- побуждение ребенка к тому, чтобы находить проблемы и решать их,
- нахождение достойного похвалы в занятиях ребенка,
- отсутствие неискренней и беспредметной похвалы,
- честность в оценках своих чувств по отношению к ребенку,
- не исключение никаких тем из обсуждения с ребенком,
- предоставление ребенку возможности принимать значимые решения,
- оказание ребенку помощи в его личностном развитии,
- оказание ребенку помощи в самостоятельном поиске и выборе заслуживающих внимания телепрограмм,
- развитие у ребенка позитивного восприятия своих способностей,
- поощрение ребенка к максимальной независимости от взрослых,
- отсутствие примиренческого отношения к неудачам ребенка, сопровождаемого словами «я тоже не умею это делать»,
- вера в здравый смысл ребенка и доверие к нему,
- стимулирование самостоятельности ребенка.

В работе с одаренными детьми и в педагогических усилиях, направленных на развитие детской одаренности, следует исходить из того, что у каждого физически здорового и психически нормального ребенка есть определенные *задатки* к развитию неплохих способностей в какой-либо области человеческой деятельности, т. е. из предположения о том, что каждый здоровый ребенок является потенциально одаренным.

Для того чтобы имеющиеся у него задатки не пропали даром и со временем превратились в способности, необходимо своевременно их выявить и развить. Первую из задач решает ранняя психодиагностика детей, вторую — такое построение учебных программ, чтобы они в максимальной степени способствовали развитию детской одаренности. Об основах построения таких программ далее пойдет речь.

Развивающие программы должны быть нацелены на выявление творческих способностей, интеллектуальной инициативы, критического мышления, социальной ответственности, социальной адаптации и лидерства. Для выявления детской одаренности и ее развития учебный материал должен выходить за рамки общепринятой учебной программы и содержать в себе что-то сверх нее, интересное и новое для детей. Учащимся, кроме того, должна быть предоставлена возможность для глубокого проникновения в содержание и задания обычной программы, более широкое поле для самостоятельной деятельности, исследования и экспериментирования в учебном процессе. Такая учебная программа должна предоставлять детям возможность добиваться успехов и демонстрировать свои индивидуальные достижения в когнитивной и межличностной сферах. Развивающая программа должна строиться на базе

тщательной предварительной психодиагностики детей, точного определения зоны их потенциального развития, целей и задач обучения преподаваемому предмету. Наконец, учебная программа, рассчитанная на выявление и развитие детской одаренности, должна быть достаточно гибкой для того, чтобы позволить каждому ребенку выявить свою творческую индивидуальность. В ней должны содержаться необходимые стимулы, мотивирующие учебную деятельность и полностью раскрывающие способности ребенка.

Самостоятельное открытие ребенком каких-либо истин повышает его вовлеченность в учебный процесс, способствует успешному усвоению знаний, стимулирует интеллектуальные усилия, уверенность в себе, воспитывает независимость взглядов.

Творческую активность детей повышает создание благоприятной атмосферы, доброжелательность оценок со стороны учителей. Поощрение оригинальных высказываний ребенка является хорошим средством для развития творческой познавательной активности. Немаловажную роль здесь играют открытые вопросы, побуждающие ребенка к размышлениям и к поиску разнообразных ответов на одни и те же вопросы учебного плана. Еще лучше, если самим детям позволяется ставить подобные вопросы и отвечать на них.

Развитие творческих способностей детей можно стимулировать через введение их в необычную, гипотетическую ситуацию, через постановку перед ними вопросов типа «А что было бы, если...?». В этом же направлении работают вопросы, при ответе на которые необходимо извлекать из памяти все имеющиеся в ней сведения, творчески их применять в возникшей ситуации. Неплохие результаты дают задания, предполагающие внимательное изучение какого-либо объекта с целью увидеть и описать его особенности.

Существенно развивают детей и способствуют проявлению их интеллектуальной одаренности задачи, связанные с практическим применением полученных в школе знаний. Активизировать мыслительные процессы ребенка можно путем постановки перед ним заданий познавательного характера («соотнесите...», «перечислите...», «расскажите...», «сформулируйте...», «установите...», «опишите...», «назовите...»), заданий на понимание («расскажите своими словами...», «опишите, что вы чувствуете...», «покажите взаимосвязь...», «объясните смысл...»), заданий на сферу применения («продемонстрируйте...», «объясните цель...», «воспользуйтесь этим, чтобы решить...»), заданий аналитического характера («разложите на составляющие...», «объясните причины...», «сравните...», «расставьте по порядку...», «классифицируйте...», «объясните, почему...»), заданий синтетического характера («создайте...», «объедините по признаку...», «что произойдет, если соединить...», «придумайте другой вариант...», «есть ли иная причина...»), заданий оценочного плана («определите...», «установите нормы...», «отберите и выберите...», «выскажите замечания...», «выберите то, что вам больше всего нравится...», «что вы думаете о...»).

Все сказанное о выявлении и путях развития детской одаренности требует психодиагностики, которая должна пронизывать весь процесс работы с

ребенком с начала и до конца, от выявления первых признаков его одаренности до оценки результатов развивающего обучения.

Под психодиагностикой уровня познавательного развития и способностей детей имеется в виду работа, направленная на оценку достигнутого уровня интеллектуального развития с целью совершенствования обучения и воспитания, ускорения психосоциального созревания и развития детей, включая их восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь, двигательные умения и навыки, общие и специальные способности.

Восприятие детей можно изучать с точки зрения его основных свойств: предметности, константности, обьективированности, осмысленности,— ставя и решая вопросы его развития в онтогенезе. Здесь годятся (при условии их адаптации к детям соответствующего возраста) практически все методы изучения аналогичных свойств, которые применяются на взрослых. Особое внимание в процессе диагностики восприятия у детей уделяется становлению и развитию перцептивных действий — тех внешних и внутренних операций, в результате которых складывается правильный образ предмета, точно представляющий в голове человека его свойства.

При изучении такого познавательного процесса, каким является *внимание*, прежде всего стараются выяснить, каким оно является у ребенка: произвольным, непроизвольным, непосредственным, опосредствованным, а также установить основные показатели внимания; объем, устойчивость, переключаемость и распределение, способность к длительной концентрации, периодические колебания и ряд других.

В процессе исследования *воображения* детей применяются разнообразные методы, главными из которых являются содержательный анализ детских рисунков, представлений и продуктов фантазии ребенка. Рисунок показывает, каким видят мир дети. Правда, однозначных выводов об этом на основе анализа детских рисунков сделать нельзя, так как художественно-изобразительные умения детей еще слабо развиты. Ребенок обычно видит и может представить себе гораздо больше того, что он в состоянии изобразить. О представлениях детей также можно судить по тому, что они сами рассказывают, на основании того, какие свойства они приписывают людям или предметам. Однако и здесь желательно делать скидку на то, насколько хорошо ребенок овладел речью. Особенно богатый материал для выводов о детских представлениях дает анализ продуктов их фантазии.

Для психологического изучения *мышления* детей разработано и применяется много различных методов. Это и тесты интеллекта, и специальные методики, направленные на изучение процесса формирования понятий, и разнообразные логические задачи, предлагаемые ребенку в наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-логической форме. К тому, что уже говорилось о психодиагностике мышления ребенка при помощи этих методов, следует добавить, что такая психодиагностика должна быть комплексной. Судить об уровне развития мышления ребенка только на основе изучения процесса формирования понятий или, например, решения классических задач Ж. Пиаже нельзя. Наряду со словесно-логическим мышлением обязательно

должно изучаться наглядно-образное мышление ребенка. Лишь совокупность показателей, характеризующих разные виды мышления, позволяет в целом судить об уровне общего интеллектуального развития ребенка. Все мыслительные задачи, предлагаемые детям, должны быть интересными для них. Только в этом случае удастся полностью представить и описать детское мышление. Иногда дети показывают низкие результаты по тестам интеллекта не потому, что не способны думать, а по той причине, что тестовые задания просто для них неинтересны.

В процессе психодиагностического исследования *речи* ребенка принимаются во внимание фонетика, грамматика, словарный запас, синтаксис и семантика, множество других частных показателей речевого развития, вытекающих из этих основных параметров речи. Особое внимание уделяется исследованию речи как средства общения и обобщения (мышления), а также использованию речи для произвольного управления психическими процессами и состояниями (становление произвольности познавательных процессов и поведения).

Имеется серия специальных тестовых упражнений, направленных на изучение двигательной активности ребенка и одновременно на Развитие этой активности. Психологов особенно интересует произвольность движений, регулируемых речью, их использование ребенком в учении и в процессе решения различных творческих задач. Характеристика двигательной активности ребенка, в особенности его ручных движений, является одним из важнейших показателей его общего психологического развития наряду с мышлением и речью.

Когда говорят о психодиагностике *способностей* детей, имеют в виду их изучение и развитие под углом зрения существующих у ребенка задатков, а также исследование того, как идет процесс формирования способностей под влиянием обучения и воспитания. Специальную психологическую задачу, связанную с изучением способностей ребенка, представляет определение зоны его потенциального (ближайшего) развития (по Л. С. Выготскому). Для практического выявления зоны потенциального развития методику психодиагностики необходимо создавать с учетом следующих основных требований:

1. Серия задач, предлагаемых ребенку, должна быть достаточно сложной, но доступной для наиболее подготовленной части обследуемых детей данного возраста.

2. Система подсказок, даваемых взрослым, должна быть заранее продумана и одинакова для всех детей. В число подсказок не следует включать прямые указания на то, как решать предложенную задачу.

3. Процедура ведения наблюдения за действиями ребенка должна быть заранее определена.

ПСИХОДИАГНОСТИКА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ

При проведении психодиагностики *уровня развития личности* ребенка обращают внимание на сформированность потребностей и мотивов, черт характера и нравственности, умения вести себя. Психологический анализ мотивации предполагает выяснение интересов ребенка, мотивов его поведения и причин отдельных поступков. Изучение характера направлено на оценивание развитости отдельных его черт, в том числе динамических, волевых, стилистических. Динамические черты характеризуют силу и скорость реакции, устойчивость и изменчивость эмоционального настроения. К числу волевых черт характера относятся настойчивость, целеустремленность и другие. Стилистические черты характера включают в себя особенности поведения и реагирования данного человека на разные жизненные ситуации, отличающие его от других людей и составляющие его индивидуальность.

Из всевозможных методов изучения личности для исследования детей, особенно в дошкольном и в младшем школьном возрасте, более всего подходит *психодиагностический эксперимент*. Рассмотрим основные требования, предъявляемые к нему:

1. Еще до начала эксперимента психолог-исследователь должен тщательно продумать его детали, включая ситуацию, инструкцию, способ поведения экспериментатора и ведение наблюдения за действиями испытуемых.

2. Экспериментальная ситуация должна побуждать ребенка к определенным действиям, на основе которых можно будет однозначно судить о наличии и степени развитости у ребенка исследуемого качества. Эта ситуация должна одинаково пониматься всеми без исключения детьми, так как в противном случае они будут реагировать на нее по-разному.

3. Инструкция, предлагаемая испытуемым до начала эксперимента, должна быть краткой и понятной.

4. Своим собственным поведением в отношении детей экспериментатор не должен влиять на их действия, связанные с изучаемой характеристикой личности, так как иначе невозможно будет отмечаемые действия и высказывания однозначно отнести к личности испытуемого.

Основные трудности, связанные с психодиагностикой личностных качеств детей, состоят в том, что в течение определенного периода времени процесс развития этих качеств может быть скрыт от внешнего наблюдения. Вплоть до начала ранней юности дети могут не осознавать существование у них тех или других личностных качеств, поэтому применение к ним самооценочных опросных тестов может не дать валидных и надежных результатов.

Психодиагностика *межличностных отношений* предполагает их изучение в различных группах (формальных и неформальных), в общении с разными людьми (сверстниками, детьми более младшего и более старшего возраста, взрослыми—учителями и родителями). Наблюдение, опрос и эксперимент являются тремя основными методами, которые используются для

изучения межличностных отношений детей разного возраста. Начиная с подросткового возраста к ним можно добавить опросники и тесты.

Промежуточное- положение между качествами личности ребенка и его межличностными отношениями занимают те *способности*, которые проявляются в общении и взаимодействии с людьми. Психодиагностика таких способностей у детей может проводиться путем самонаблюдения. Однако такое самонаблюдение должно быть заранее подготовленным, продуманным и организованным, проводится по определенной программе. В процессе наблюдения за развитием у детей способности к общению необходимо подбирать ситуации, где они могли бы достаточно полно проявить эти способности. Такие ситуации должны включать те специфические трудности, с которыми, сталкиваются дети. При наблюдении за общением надо фиксировать то, что и как говорят учащиеся, как они реагируют на действия и поступки сверстников, на обращения взрослых.

В процессе наблюдения за учащимися оценке в первую очередь подлежат поведенческие (внешние) и психологические (внутренние) компоненты общения. Среди поведенческих компонентов первостепенное внимание следует обратить на вербально-экспрессивные показатели, характеризующие речь: громкость голоса, тон и темп речи, Сражение лица, жесты, мимику, пантомимику. В числе других подлежащих оценке психологических компонентов общения находятся

мысли, чувства, ожидания и установки, сопровождающие акт общения и завершающие его. Важно установить, в какой мере вербальное и невербальное поведение ребенка соответствуют друг другу и задачам общения.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Теоретические вопросы практической психодиагностики

1. Задачи психодиагностики в системе образования.
2. Функции практического психолога в системе образования.
3. Требования, предъявляемые к методам психодиагностики.
4. Норма теста, способы ее установления.
5. Основные проблемы психодиагностики интеллекта и способностей детей.
6. Этапы разработки и апробации психодиагностических методик.

Тема 2. Виды психодиагностических методик, особенности их применения

1. Виды психодиагностических методик, используемых в системе образования.
2. Тесты и условия их правильного применения.
3. Использование различных видов опроса в практической психодиагностике.
4. Анализ документов и продуктов деятельности как средство психодиагностики.

5. Особенности наблюдения, проводимого в психодиагностических целях.

Тема 3. Психодиагностика уровня познавательного развития и способностей детей

1. Понятие одаренности.
2. Проявления одаренности.
3. Пути выявления и развития детской одаренности.
4. Психодиагностика восприятия у детей.
5. Средства изучения внимания.
6. Основные подходы к психодиагностике воображения.
7. Проблемы и трудности, возникающие при изучении мышления детей.
8. Психодиагностика общих способностей.

Тема 4. Психодиагностика уровня развития личности и межличностных отношений

1. Свойства личности ребенка, изучаемые в психодиагностических целях.
2. Подготовка и проведение личностного психодиагностического эксперимента.
3. Особенности психодиагностики личности в младенческом и раннем возрасте.
4. Психодиагностика межличностных отношений.
5. Психодиагностика способности к общению.

Темы для рефератов

1. Понятие и проявление одаренности у детей.
2. Психодиагностика в работе практического психолога.
3. Методы психодиагностики познавательных процессов и способностей детей.
4. Психодиагностика личности ребенка.
5. Психодиагностика межличностных отношений.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Психологические проблемы детской одаренности.
2. Основные этапы разработки и адаптации психологических тестов для работы с детьми в психологической службе системы образования.
3. Организация и процедура психодиагностического изучения зоны потенциального (ближайшего) развития ребенка.
4. Подготовка и проведение психодиагностического эксперимента для изучения личности ребенка.

Литература

I

Анастаси А. Психологическое тестирование.— **Кн. 1.**—М., 1982.
(Содержание психологического тестирования: 17—31.)

Анастаси А. Психологическое тестирование.— **Кн. 2.**— М., 1982.

(Психологическое тестирование: 36—70.)

Блейхер В. М., Бурлачук Л. Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности.— Киев, 1978.

(Психодиагностика: история, теория: 7—24. Теоретические проблемы тестового исследования личности: 79—84.)

Лолер Дж. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм.— М., 1982.

(Надежность и валидность интеллектуальных тестов: 77—96.)

Одаренные дети.—М., 1991.

(Многогранность одаренности: 15—26. Открытие ребенка: 31—40. Развитие интересов и постановка задач: 96—111. Развитие творческих способностей: 111—124. Одаренность, ее выявление и развитие: 149—367.)

Психологическая диагностика: проблемы и исследования.— М., 1981.

(Психодиагностика, ее задачи: 19—23. Тестология, тесты и тестирование. Надежность и валидность тестов: 24—35. Обзор развития тестов: 35—49. Интеллектуальные тесты. История и современное состояние: 49—74. Диагностика специальных способностей, профессиональных достижений: 79—95. Диагностика личности: 95—120.)

Психология индивидуальных различий. Тесты.— М., 1982.

(Факторный анализ личности (Р. Мейли): 84—100. Интеллектуальные тесты: 122—128.)

Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения.— М., 1984. (Разработка теста: 377—401.)

Фромм А. Азбука для родителей.—Л., 1991.

(Психологические тесты: 223—225. Тест интеллекта: 285—287.)

II

Диагностика умственного развития дошкольников.— М., 1978.

(Психологические основы диагностики умственного развития дошкольников: 7—31.)

Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей.—М., 1981.

(Психодиагностика развития детей: 3—10.)

Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. Гениями не рождаются (общество и способности человека): Книга для учителя.—М., 1989. (Тестирование интеллекта: 24—31, 37—39.)

Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет).—М., 1960. (Методы исследования психического развития детей: 23—30.)

III

Блейхер В. М., Бурлачук Л. Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности.— Киев, 1978.

(Методы исследования интеллекта: 46—79. Методы исследования личности: 85.)

Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике.— Киев, 1989.

Валлон А. Психическое развитие ребенка.— М., 1967.

(Как изучать ребенка: 24—38.)

Вейн А. М., Каменецкая Б. И. Память человека.— М., 1973.

(Методы изучения памяти: 73—98.)

Венгер Л. А. Педагогика способностей.— М., 1973.

(Измерение способностей: 11—20.)

Диагностика умственного развития дошкольников.— М., 1978.

(Методики обследования умственного развития детей: 181—240.)

Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей.— М., 1981.

(Методика диагностики учебной деятельности младших школьников: 13—40. Диагностика ориентировки на систему требований в младшем школьном возрасте: 49—64. Опыт диагностики зоны ближайшего развития: 130—152.)

Земска М. Семья и личность.— М., 1986.

(Семейное консультирование: 108—124.)

Изучение учителем психического развития шестилетних учащихся: методические рекомендации.— Киев, 1984.

(Изучение мотивов учения шестилетних детей: 29—57. Изучение эмоционально-волевого развития шестилетнего ребенка: 58—71.)

Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации.— М., 1983.

(Выбор профессии: 7—15. Профориентация и профконсультация: 15—29. Пути и приемы практического консультирования по выбору профессии: 81—94.)

Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. Введение в экспериментальную психологию личности.— М., 1985.

(Принципы конструирования психодиагностических тестов и их описание: 167—302.)

Мерлин В. С. Личность как предмет психологического исследования.— Пермь, 1988.

(Методы психологического исследования личности: 41—56.)

Немов Р. С., Кирпичник А. Г. Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллектива.— М., 1988.

(Методы изучения коллектива: 59—88.)

Новак З. Вопросы изучения и диагностики развития вербальной способности учащихся // Вопросы психологии.— 1983.— № 3.— С. 46—50.

Норакидзе В. Г. Методы исследования характера.— Тбилиси, 1989.

(Методы исследования характера: 18—87. Опросник Айзенка: 96—104. Опросник изучения уровня эмоционального стресса: 105—115. ТАТ как метод изучения-характера личности: 122—150. Тесты Роршаха как метод исследования личности: 197—212.)

Петренко В. Ф. Психосемантика сознания.— М., 1988.

(Метод семантического дифференциала: 53—68.)

Соколова Е. Т. Проективные методы исследования личности.— М., 1980.

(Общая характеристика и классификация проективных методик: 10—18.

ТАТ (описание): 71—101. Тест Роршаха (описание): 102—151.)

Столин В. В. Самосознание личности.— М., 1983.

(Самосознание и проблема психологической помощи: 231—269.)

Фраселла Ф., Банистер Д. Новый метод исследования личности:

Руководство по репертуарным личностным методикам.— М., 1987.

(Теоретические истоки и назначение репертуарных личностных методик: 5—26.)

Глава 28.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Краткое содержание

Задачи, структура и функции психологической службы в системе образования.

Необходимость создания психологической службы в системе образования, ее основные задачи. Структура психологической службы, ее составляющие. Органы управления и исполнения в психологической службе. Место практического психолога в психологической службе и его профессиональные специализации: психодиагностика, консультирование, психопрофилактика и психокоррекция. Взаимодействие в работе органов управления психологической службой и практических психологов. Состояние и тенденции развития психологической службы в системе образования.

Квалификационные требования, права и обязанности практического психолога. Квалификационные характеристики и требования, предъявляемые практическому психологу в системе образования. Общее и специфическое в этих требованиях. Обязанности практического психолога. Приоритет обязанностей над правами в исполнении профессиональных функций практическими психологами. Права практического психолога, формы реализации и способы юридической, социальной и моральной защиты этих прав. Вопросы, решаемые практическими психологами самостоятельно и во взаимодействии с другими лицами, вовлеченными в учебно-воспитательный процесс. Спорные вопросы, возникающие в работе практического психолога в системе образования, пути их решения.

Этический кодекс практического психолога. Понятие о профессиональном этическом кодексе. Необходимость его введения и

использования в психологической службе системы образования. Источники норм и правил, включаемых в этический кодекс практического психолога. Сферы деятельности психолога, регламентируемые нормами этического кодекса. Конкретные нравственные нормы, регулирующие действия практического психолога в различных социальных ситуациях.

ЗАДАЧИ, СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Для того чтобы обучение и воспитание детей велось с учетом имеющихся научно-психологических знаний, в системе образования создается и функционирует психологическая служба. Ее основными работниками являются профессиональные психологи, имеющие диплом об окончании высших учебных заведений по специальности «Психология». Они принимают участие в решении вопросов, касающихся судьбы ребенка, его обучения и воспитания, начиная с младенческого и кончая старшим школьным возрастом (ранняя юность). На всем протяжении жизни ребенка с момента его рождения и до окончания школы он должен находиться в сфере внимания со стороны профессиональных психологов. В течение всего этого времени, занимающего в среднем от 16 до 18 лет, должно вестись систематическое наблюдение за психологическим развитием ребенка. В ходе его проводят регулярные психодиагностические обследования, оценивают характер и темпы психического развития ребенка, дают рекомендации по его обучению и воспитанию, контролируют их реализацию.

Психологическая служба является органическим компонентом современной системы образования, обеспечивающим своевременное выявление и максимально полное использование в обучении и воспитании детей их интеллектуального и личностного потенциала, имеющихся у ребенка задатков, способностей, интересов и склонностей.

Психологическая служба призвана также обеспечить своевременное выявление *резервов психологического развития детей*, их реализацию в обучении и воспитании. Если речь идет о детях, отстающих в своем развитии от большинства других детей, то задача практического психолога сводится к тому, чтобы вовремя выявить и устранить возможные причины задержек в развитии. Если дело касается одаренных детей, то аналогичная задача, связанная с ускорением психического развития, трансформируется в проблему, которую мы уже обсуждали в предыдущей главе: обеспечения раннего выявления задатков и их превращения в высокоразвитые способности.

Еще одна сложная задача психологической службы в системе образования состоит в том, чтобы постоянно, в течение всего детства *держат под контролем процессы обучения и воспитания детей* с целью повышения качества обучения и воспитания. Имеется в виду необходимость построения этих педагогических процессов в строгом соответствии с естественными и социальными законами психического развития детей, с основными положениями психологической теории обучения и воспитания. Практическая

цель работы психолога здесь сводится к тому, чтобы с позиций этой науки оценивать содержание и методы обучения и воспитания детей, применяемые в различных детских учреждениях, давать рекомендации по их совершенствованию с учетом научных данных о развитии детей разного возраста.

Важный аспект в работе практического психолога связан с *психопрофилактикой*. Он касается своевременного выявления и устранения факторов, которые могут вести к отклонениям от нормального психического — интеллектуального или нравственного — развития ребенка. Подразделения психологической службы, занятые решением этой задачи, опираются в своей работе на знание законов психического развития ребенка, в первую очередь, тех, которые представлены в патопсихологии и в дефектологии как областях теоретических и практических знаний, пограничных между психологией и медициной.

Следующая существенная задача, которую решает психологическая служба в системе образования, состоит в *практическом воздействии психологов на непосредственных участников педагогического процесса: детей, учителей, родителей и руководителей образования*. Данная задача предполагает оказание прямой психологической помощи всем этим людям в обучении и воспитании. Здесь психолог выступает в роли педагога, психотерапевта, консультанта, корректора. Психогенное происхождение многих заболеваний, связанных с работой сердечно-сосудистой системы и желудочно-кишечного тракта, в настоящее время можно считать доказанным. То же самое касается эндокринной системы человека и тем более его психологии и поведения. Занимаясь практической работой в этой области, психолог старается предупредить возникновение и обострение подобного рода заболеваний, использует специальные методы воздействия на психологию и поведение людей с целью вызвать благоприятные для лечения болезни органические реакции.

Работники управленческих структур системы образования помимо общей психологической помощи, о которой только что шла речь, нуждаются и в особой управленческой психологической поддержке, касающейся руководства людьми в группах и коллективах. Руководящим работникам системы образования необходимы знания из области психологии управления, психологии человеческих взаимоотношений, психологии эффективности групповой деятельности. Все взрослые люди, включенные в обучение и воспитание детей, нуждаются в психологических знаниях, позволяющих им глубже понимать развитие детей и управлять им. Эти знания в минимально необходимом объеме даются в высших педагогических учебных заведениях, но со временем они частично или полностью устаревают, утрачиваются и, следовательно, нуждаются в дополнении и обновлении. Их коррекцию также обеспечивает психологическая служба на протяжении всего периода профессиональной работы того или иного педагога.

Специальная задача психологической службы состоит в *решении совместно с представителями других областей знаний — педагогами,*

дефектологами, социологами, врачами, юристами — различных вопросов, касающихся судьбы детей, существенно отличающихся от своих сверстников и требующих к себе особого внимания, специфического отношения, необычных форм и методов педагогической работы. Речь прежде всего идет о детях, отстающих в своем развитии, и об одаренных детях. Первые нуждаются в обучении и воспитании по упрощенным, менее напряженным программам, соответствующим их возможностям усвоения, а вторые, напротив,— в обучении по более сложным и насыщенным программам, чем обычные дети. Программы, предлагаемые для отстающих и одаренных детей, обязательно должны проходить предварительную психолого-педагогическую экспертизу с участием специалистов-педагогов различного профиля, каждый из которых независимо от других и со своей профессиональной стороны оценивает эти программы с точки зрения того, обеспечивают ли они оптимальные условия для развития детей соответствующей категории. Хотя дети, отстающие в своем развитии, физически и психологически ослабленные, требуют облегченных учебно-воспитательных программ, но такие программы не должны приводить к углублению их отставания от нормальных детей. Напротив, эти программы должны обеспечивать ускоренное развитие отстающих детей, рассчитанное на сокращение разрыва между ними и обычными детьми в психологическом отношении. Создание облегченной, но ускоренно развивающей программы — дело более сложное, чем, например, разработка усложненной развивающей программы для одаренных детей. Поэтому на практике творческий потенциал психологов больше задействован в области работы с детьми, имеющими задержки в своем психическом развитии, чем с теми, кто опережает своих сверстников.

Иногда в работе с детьми возникают проблемы, от решения которых напрямую зависит дальнейшая жизненная судьба ребенка. Это вопросы, касающиеся возможности или невозможности продолжения обучения ребенка в обычной школе из-за серьезных психолого-педагогически некомпенсируемых умственных дефектов, а также вопросы, связанные с другими случаями проведения медико-психологической экспертизы детей. Здесь основная задача практического психолога сводится к тому, чтобы дать ответственное и квалифицированное экспертное заключение по ребенку, которое при определении его судьбы принимается в расчет наряду с мнением других специалистов: педагогов, врачей, дефектологов, юристов и др.

Психологическая служба имеет сложную, многоуровневую структуру, она пронизывает систему образования сверху донизу, от высших органов управления ею — министерств и ведомств — до низших ее звеньев — детских групп, существующих в дошкольных и школьных учреждениях⁶⁸. На уровне

⁶⁸ На момент написания этого учебника психологическая служба в системе образования находится в процессе становления и развития. В тексте нашли отражение лишь те ее структуры, которые сложились в настоящее время.

министерств и ведомств могут вводиться должности главных психологов или выделяться специальные отделы, ведающие работой психологической службы. Решение вопросов, касающихся различных сторон работы психологической службы, ее кадрового, программного, методического и другого общегосударственного обеспечения, может быть сосредоточено в таком отделе или подразделении. На данный момент времени он имеется, например, в составе Министерства образования Российской Федерации.

Органами управления, непосредственно подчиненными государственным, являются научно-методические центры психологической службы, создаваемые в республиках, в краях, областях, крупных городах, районах этих городов. Данные центры обеспечивают научно-методическое руководство психологической службой в масштабах соответствующего региона и создаются при местных органах управления образованием. Они занимаются сбором информации о развитии детей в данном регионе, а также научно-методическим обеспечением, проверкой деятельности и повышением квалификации практических психологов на местах. Работой этих центров могут руководить высококвалифицированные специалисты-психологи, имеющие высшее психологическое образование университетского уровня или ученую степень по психологии. Возглавлять такие центры могут также имеющие достаточный опыт практической работы выпускники спецфакультетов практических психологов, открытых при некоторых высших педагогических учебных заведениях. Государственные и региональные органы управления психологической службы сами, как правило, непосредственно практической работой с детьми не занимаются, а имеют дело лишь с практическими психологами, работающими на местах.

Нижестоящие структурные подразделения психологической службы заняты уже непосредственной работой с детьми и взрослыми людьми, включенными в образовательную систему в качестве учителей, воспитателей, родителей и т. п. Это могут быть центры, оказывающие практическую психологическую помощь населению, психологические консультации, негосударственные подразделения психологической службы, а также отдельные практические психологи, работающие в штатах низовых учреждений психологической службы системы образования. Такие подразделения могут создаваться при городских и районных исполнительных комитетах, при городских и районных органах управления образованием, существовать как независимые коммерческие структуры: кооперативы, малые и частные предприятия. В вузах, школах, лицеях, гимназиях, колледжах, в иных дошкольных и внешкольных учреждениях могут создаваться свои подразделения психологической службы и трудиться практические психологи, которые обслуживают нужды данного образовательного учреждения. Отдельные психологи, наконец, могут заниматься частной психологической практикой, работать вполне самостоятельно и быть юридически независимыми от органов управления образованием и психологической службой.

По отношению к подчиненным структурам органы управления психологической службой наделены определенными властными

полномочиями. Их деятельность в свою очередь может быть также подчинена некоторым стоящим над ними подразделениям более высокого уровня управления, так что каждая из подструктур психологической службы, за исключением частных, одновременно выступает и как законодательная по отношению к подчиненным ей структурам, и как исполнительная в отношении к вышестоящим органам управления. Все сказанное относится и к отдельным практическим психологам. Будучи административно включенными в определенные структуры системы образования и подчиненными органам их управления, практические психологи свои профессиональные обязанности реализуют независимо и за добросовестное исполнение своих обязанностей несут полную персональную ответственность.

В настоящее время сложились четыре основных направления, задающих специализацию в работе практического психолога: психодиагностика, психологическое консультирование, психопрофилактика и психокоррекция. *Психодиагностика* предполагает профессиональное владение методами психологического исследования ребенка, в том числе тестами. Основная задача практического психолога, специализирующегося по психодиагностике, сводится к тому, чтобы оценивать психологию и поведение детей и взрослых людей в системе образования, давать им квалифицированную психологическую характеристику, опираясь на достоверные и надежные данные, полученные в процессе психологического обследования. Психолог, занимающийся этим видом профессиональной деятельности, должен знать не только технику применения на практике той или иной психодиагностической методики, но и теорию, в рамках которой она первоначально появилась и в дальнейшем совершенствовалась. Психолог — специалист по диагностике — должен сам уметь при необходимости создавать и проверять, в частности адаптировать, методики, владеть способами научной оценки их валидности и надежности. От психолога требуется научно обоснованная и корректная интерпретация результатов проводимых психодиагностических обследований, не допускающая произвола и непоследовательности в их интерпретации.

Второе направление специализации в работе практического психолога представлено *психологическим консультированием*. Оно включает в себя следующие частные виды работ: 1. Выработку и точную формулировку психолого-педагогических рекомендаций, вытекающих из результатов проведенного психодиагностического обследования, причем соответствующие рекомендации должны предлагаться детям и взрослым в форме, понятной и доступной для практической реализации. 2. Ведение бесед с теми, кто нуждается в консультативной помощи. Эти беседы завершаются получением детьми и взрослыми людьми необходимых им психолого-педагогических советов. 3. Работа с учителями и родителями, выполняемая в рамках психологического всеобуча и системы повышения квалификации.

Третье направление работы — *психопрофилактическое* — связано с решением задач предупредительного характера, предотвращающих наступление нежелательных психологических последствий в развитии ребенка, например отставания, задержек в развитии, обучении или воспитании,

появление нежелательных черт характера, дурных привычек, склонностей. Психолог, занятый профилактической работой, должен знать возможные причины возникновения тех или иных аномалий в развитии, уметь их вовремя заметить и устранить. Этой цели, в частности, служит психологическая подготовка учителей, воспитателей и родителей, в ходе которой их обучают внимательно наблюдать за ребенком и своевременно замечать все, что может привести к отклонениям в психическом развитии.

Четвертое направление работы, обозначенное как *психологическая коррекция*, предполагает оказание прямого воздействия психолога на ребенка или взрослого с целью исправления имеющихся недостатков, изменения их психологии или поведения. Здесь психолог должен профессионально владеть методами психокоррекции: психотерапией, социально-психологическим тренингом, аутотренингом, определенными приемами, применяемыми в технике гипнотического внушения, а также быть способным оказывать внушающее воздействие на клиента.

На практике психолог, как правило, в той или иной степени занимается работой, связанной со всеми четырьмя направлениями, однако каждое из них требует достаточно большой специальной подготовки, времени и значительного профессионального опыта, поэтому развитие и совершенствование работы практического психолога и психологической службы в целом предполагает специализацию в одном или двух из четырех рассмотренных направлений работы. Это, соответственно, ставит задачу включения в психологическую службу специалистов четырех различных профилей: психодиагностов, консультантов, психопрофилактиков и психокорректоров.

Взаимодействие органов управления психологической службы и практических психологов осуществляется следующим образом. Проводя свою работу на местах в детских учебно-воспитательных учреждениях, психологи обобщают полученные ими результаты и в систематизированном виде представляют их в вышестоящие органы управления, которым они административно подчиняются; эти органы в свою очередь сами оказывают необходимую организационную и научно-методическую помощь психологам, работающим на местах, в детских учебно-воспитательных учреждениях.

Практический психолог в основном работает по программе, утверждаемой центральным или вышестоящим органом управления психологической службы. В этой программе обычно определяются те виды работ, которые за определенный срок должны быть выполнены практическим психологом, их содержание и объем, а также требуемые затраты времени. Существуют нормативы, устанавливающие режим работы практического психолога, нормы и правила организации его делового взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. В них устанавливается взаимная ответственность, взаимные обязательства практических психологов и органов управления психологической службы.

Определенные отношения складываются между работниками психологической службы и другими подструктурами системы образования. Эти

отношения регулируются положениями о психологической службе, утверждаемыми органами образования. Такие положения определяют задачи, которые возлагаются на психологическую службу соответствующего государства.

Перспективы развития психологической службы связаны с более глубоким и органичным проникновением психологических знаний в процесс обучения и воспитания, с интеграцией подразделений психологической службы в систему и ее включением в качестве неотъемлемого, обязательного звена в систему образования, которое будет сопровождаться прояснением и установлением четких деловых отношений между практическими психологами и другими участниками образовательного процесса, кооперацией и специализацией в работе самих практических психологов.

КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ, ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

К человеку, претендующему на должность практического психолога в системе образования, предъявляются определенные квалификационные требования. Основное из них состоит в том, что такой человек должен иметь диплом о высшем психологическом специальном образовании. Такой диплом выдается или лицам, окончившим полный курс обучения в университете по специальности «Психология», или тем, кто прошел обучение на спецфакультетах по специальности «Практический психолог в системе образования», которые могут создаваться при различных, в основном педагогических, высших учебных заведениях. Кроме глубокого знания психологии в объеме, позволяющем вести профессиональную работу, практическому психологу необходимы знания, умения и навыки в области психодиагностики, психотерапии, психокоррекции, патопсихологии, дефектологии, психологического консультирования и ряда других, пограничных с медициной, педагогикой, социологией, правом. Ему также необходим достаточный опыт практической педагогической работы с детьми, поэтому на спецфакультеты по переподготовке по специальности «Практический психолог в системе образования» в основном принимают лиц, уже имеющих высшее педагогическое образование и опыт работы в школе или в дошкольном учебно-воспитательном учреждении.

Все то, о чем говорилось выше, составляет общие требования, предъявляемые к практическому психологу. Среди множества других требований есть и специальные, относящиеся к практическим психологам, занятым в специфических видах деятельности психологической службы, таких, например, как психодиагностика, психологическое консультирование, психокоррекция, работа с трудными детьми, отстающими в развитии, отклоняющимися в поведении. Специалист по психодиагностике должен в совершенстве владеть соответствующими методами, причем быть способным давать квалифицированную оценку возможности их применения на практике. Кроме знания психологических методик и правил их конструирования или

проверки, такому специалисту необходимы достаточные знания в области математической статистики, программирования на ЭВМ, пользования ими.

Профессиональная специализация практического психолога в области консультирования предполагает хорошее знание техники и технологии психотерапевтического человеческого общения, проведения бесед, интервью, способность привлекать внимание людей к себе, располагать и убеждать их. Для этого психолог-консультант должен правильно воспринимать и хорошо понимать людей, вызвать к себе доверие и быть убедительным в психологических воздействиях на людей. Следовательно, при подготовке практических психологов-консультантов особое внимание должно быть обращено на усвоение ими знаний, умений и навыков, касающихся межличностного общения.

Психокоррекция— это особо сложная сфера прикладной работы, которая рассчитана на умение оказывать практическое воздействие на любого клиента. Поэтому психолог, специализирующийся в этой области, должен хорошо владеть техникой организации и проведения социально-психологических тренингов в их различных формах, приемами психоанализа и другими психотерапевтическими техниками. Подготовка высококвалифицированного специалиста в этой области требует гораздо больше усилий и времени, чем, например, подготовка психодиагноста или консультанта.

Особые квалификационные задачи возникают тогда, когда речь идет о подготовке практического психолога, которому предстоит работа с трудными детьми. Если это дети с отклоняющимся поведением, то практический психолог, занятый в учреждениях, где они содержатся, должен знать законы и правила, действующие в учреждениях подобного рода, а главное—иметь личную склонность к работе с такими детьми в соответствующих учреждениях. Те же требования предъявляются к практическому психологу, имеющему дело с детьми, отстающими в своем развитии.

Менее строгие, но специфические требования предъявляются к практическим психологам, которым предстоит работа в учреждениях интернатного типа для детей, лишенных попечения родителей: домах ребенка, детских домах, специализированных школах-интернатах. Воспитатели в этих учреждениях должны по-возможности заменять детям отсутствующих родителей, и это в первую очередь относится к работающим в таких учреждениях практическим психологам. У детей, содержащихся в учреждениях подобного типа, нередко отмечается повышенная по сравнению с обычными детьми потребность во внимании к себе со стороны окружающих взрослых людей, в эмоционально-положительных контактах и общении с ними, в доброжелательности, в человеческом тепле и ласке. Кроме того, у детей, содержащихся в учреждениях интернатного типа, нередко имеется отставание в развитии, как интеллектуальном, так и моральном, а также отклонения в сфере межличностных отношений.

Особое положение практического психолога среди работников образования, которое делает его главным лицом в защите интересов ребенка, порождает несколько иное соотношение его прав и обязанностей по сравнению

с тем, которое имеется у большинства других педагогов или у человека иной профессии. Если во многих случаях жизни в профессиональной работе людей на первом месте находятся права, а на втором обязанности, то для практического психолога характерен (как, впрочем, и для врача) приоритет обязанностей перед правами, долга перед претензиями, связанными с личными интересами. Многие из прав, которыми обладает практический психолог, тесно связаны с его обязанностями, вытекают из них и без них реализоваться не могут. Психолог, в частности, обязан (и имеет право):

- активно защищать интересы ребенка, если они нарушаются кем-либо из лиц, ответственных за его обучение и воспитание;

- принимать самостоятельные профессиональные решения в пределах своей компетенции;

- вмешиваться в методы обучения и воспитания детей, если они не способствуют развитию ребенка и тем более наносят ему вред;

- добиваться от лиц, обладающих соответствующими полномочиями (администрация учебно-воспитательных и других учреждений, руководители органов народного образования, учителя, воспитатели, родители), всяческого содействия ребенку и своевременного принятия позитивных решений, касающихся судьбы ребенка;

- лично участвовать в проведении медико-психологических, дефектологических и судебно-психологических экспертиз и исследований детей, а также тех лиц, которые связаны с их обучением и воспитанием.

Свои обязанности практический психолог реализует в собственной профессиональной деятельности, основные направления которой нами были рассмотрены выше. Его права могут быть защищены юридически, социально и морально. Юридическая защита предполагает существование законов, в соответствии с которыми психолог строит свою работу и отношения с другими лицами, занятыми обучением и воспитанием детей. Такие законы могут существовать, приниматься и иметь силу на государственном и местном уровнях. В настоящее время защита прав практических психологов в нашей стране обеспечивается теми документами, которые принимаются правительством, Министерством образования, республиканскими, краевыми, областными, городскими и районными органами власти, осуществляющими на подвластных им территориях законотворческие функции. Основным таким базовым документом является Положение о , психологической службе.

Социальная защита прав практических психологов обеспечивается организациями, деятельность которых затрагивает сферу образования. Это — ассоциации практических психологов, педагогов, детские и образовательные фонды, центры обучения и воспитания детей, средства массовой информации. Моральная защита деятельности практических психологов в сфере образования состоит в их поддержке общественным мнением.

Часть вопросов в своей практической работе психолог решает полностью самостоятельно, часть—во взаимодействии с другими специалистами, имеющими отношение к обучению и воспитанию детей. К числу тех проблем, которые психолог должен ставить и решать самостоятельно, относятся

проявление инициативы в поиске и исследовании вопросов психолого-педагогического характера, возникающих в учебно-воспитательном процессе, выбор методов исследования, проведение обследования, интерпретация его результатов, формулировка выводов и рекомендаций, вытекающих из них. Сюда же можно отнести своевременное выявление, предупреждение и устранение доступными практическому психологу средствами отклонений или нарушений в психическом развитии детей и проведение занятий с детьми по курсам человековедения, этики и психологии семейной жизни, ряду других, где используются психологические знания. Совместно решаемые проблемы включают в себя формирование у педагогов, родителей, заменяющих их лиц общей психологической культуры, минимума знаний, необходимых для правильного обучения и воспитания детей в современных условиях, а также желания и готовности педагогов использовать эти знания в работе с детьми с целью их ускоренного интеллектуального и личностного развития. Вместе с педагогами, врачами и социологами практический психолог участвует в создании условий для полноценного психического развития ребенка на каждом возрастном этапе, начиная с младенчества и до окончания школы. Совместная работа многих специалистов требует своевременного определения у детей таких качеств и свойств, которые свидетельствуют о наличии у ребенка особых способностей, и выработки рекомендаций по индивидуализированному обучению и воспитанию таких детей, включая разработку и экспертизу специально предназначенных для них программ развивающего обучения. В сотрудничестве с администрацией учебно-воспитательных учреждений практический психолог решает задачи по оптимизации управления педагогическим коллективом, улучшению существующей в нем морально-психологической атмосферы.

Вместе с учителями и воспитателями психолог занимается комплектованием классов и учебных групп, проводит систематические медико-психологические и социально-педагогические обследования детей на протяжении всего детства, участвует в анализе результатов таких обследований, в проведении установленной законом медико-психологической экспертизы детей с нарушениями в психическом развитии и аномалиями поведенческого характера. В сотрудничестве с администрацией учебно-воспитательных учреждений, учителями и воспитателями практический психолог оказывает воздействие на ребенка с целью исправления его поведения, ускорения интеллектуального и морального развития.

Спорные вопросы, которые возникают в работе практического психолога, в зависимости от их характера решаются компетентной комиссией, состоящей из независимых профессиональных психологов, или комиссией, включающей в свой состав специалистов разного профиля. Если речь идет о проблемах, относящихся к тем перечисленным выше видам работ, которые психолог выполняет самостоятельно, то такие проблемы, как правило, решаются специальной комиссией, включающей высококвалифицированных профессиональных психологов. Такая комиссия может создаваться и функционировать, например, при одном из вышестоящих научно-методических

центров психологической службы в системе образования. Если дело касается проблем, связанных с принятием ответственных решений относительно жизненной судьбы ребенка, то они рассматриваются с обязательным участием самих детей (если они достаточно взрослые), родителей или заменяющих их лиц, а также психологов, медиков, дефектологов и педагогов, причем каждый из членов таких комиссий обладает правом решающего голоса при обсуждении подобного рода проблем и принятии по ним ответственных решений. Это означает, что любое из принимаемых решений признается недействительным, если хотя бы один из членов комиссии с ним не согласен, за исключением некоторых случаев медико-психологического или судебно-психологического характера, процедура решений которых строго определена в соответствии с законом.

ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Этическим кодексом называется свод моральных правил поведения, на базе которых строится деятельность и взаимоотношения людей в той или иной сфере их общения. В основе этического кодекса лежат нравственные нормы, выражающие собой категории добра, т. е. такие общие принципы, выработанные в истории человеческой культуры и цивилизации, следование которым составляет благо для людей, приносит им пользу, делает их счастливыми. Противоположными являются категории, связанные со злом, ориентация на которые делает людей, напротив, несчастными, наносит им вред.

Этический кодекс основывается на нормах морали, а не права. Это означает, что нарушающий этот кодекс человек не подлежит суду в соответствии с законом, не может получить наказание, допускающее применение к нему мер принуждения. В отличие от этого юридический кодекс опирается на нормы права, разрешающие насильственные действия в отношении тех лиц, которые его нарушают и осуждены судом, а также тех, в отношении кого возбуждены уголовные дела органами правосудия.

В работу психологической службы и в управление деятельностью практических психологов, входящих в ее структуры, этический кодекс вводится потому, что далеко не все проблемы, с которыми в жизни сталкивается практический психолог в системе образования, могут иметь однозначное и точное правовое решение, быть расписаны и представлены в форме юридических норм, регламентирующих действия психолога в той или иной социальной ситуации. Ему часто приходится действовать и принимать решения на основе интуиции и чувств, что не допускается в юридической практике. Зачастую именно чувства и интуиция подсказывают психологу наиболее правильное решение или предохраняют от принятия скороспелого, преждевременного и потенциально ошибочного решения.

Существует несколько источников, на основе которых вырабатываются нормы этического кодекса практического психолога. Это — философия, религия, культура, обычаи, традиции, идеология и политика, выступающие как сферы или атрибуты человеческой деятельности, задающие базисные

принципы морали для создания и функционирования этического кодекса. В философии, например, существует и давно разрабатывается специальный раздел, который так и называется — «этика». В нем дается научное определение морали, рассматриваются ее истоки, основные нравственные категории, их преобразование в процессе развития человеческой культуры и цивилизации. Религиозные воззрения испокон веков содержали в себе определенные нравственные принципы, которые для верующих являются императивными, т. е. имеют для них силу морального закона. Культура включает в себя нормы человеческих отношений, которые реализуются в обществе, в семье, в системе образования, в личных и деловых отношениях людей. Составляющими социально-психологической человеческой культуры также являются обычаи и традиции, обеспечивающие социально- или национально-специфический колорит этических норм. Идеология и политика также представляют собой специфические источники нравственного сознания, опирающиеся на интересы государств, народов, наций, классов, правящих партий, социальных групп населения.

Конкретное содержание этического кодекса, лежащего в основе профессиональной деятельности людей, зависит от всех перечисленных факторов, а также от специфики профессиональной деятельности, о которой идет речь. В настоящее время в различных странах, где развернута и давно функционирует психологическая служба в системе образования, выработаны свои этические кодексы практических психологов. Вариант такого кодекса, который кратко излагается далее, основан на анализе и обобщении некоторых подобных документов, в частности тех, которые выработаны в США, Германии, Испании. Он дополнен положениями, отражающими состояние системы образования в Российской Федерации на момент написания этого учебника.

Все моральные нормы, включаемые в этический кодекс профессионального практического психолога, можно разделить по сферам деятельности, в которых они реализуются. Это — позиция, из которой исходит практический психолог при обсуждении вопросов, затрагивающих интересы детей; действия психолога в тех случаях жизни, когда интересы развития ребенка кем-либо нарушаются; действия психолога в том случае, когда он сам не в состоянии удовлетворительно помочь ребенку или вынужден применять на практике не вполне проверенные и апробированные методики; отношения, складывающиеся между психологом, родителями, учителями в ситуациях, касающихся разглашения данных психодиагностических обследований; действия психолога в тех случаях, когда решается судьба ребенка.

Ниже приводится примерный этический кодекс, регламентирующий с моральной стороны действия практического психолога в системе образования в различных ситуациях:

1. Профессиональная деятельность психолога в системе образования характеризуется особой ответственностью перед детьми.

2. В случае, когда личные интересы ребенка вступают в противоречие с интересами учебно-воспитательного учреждения, других людей, взрослых и

детей, психолог обязан выполнять свои функции с максимальной беспристрастностью.

3. Работа психолога строится на основе принципа профессиональной независимости и автономии. Его решение по вопросам профессионального психологического характера является окончательным и не может быть отменено администрацией учебно-воспитательного учреждения, вышестоящими управленческими организациями.

4. Отменить решение психолога вправе только специальная комиссия, состоящая из высококвалифицированных психологов и наделенная соответствующими властными полномочиями.

5. В работе с детьми психолог руководствуется принципами честности и искренности.

6. Для того чтобы быть в силах помочь детям, психолог сам нуждается в доверии и соответствующих правах. Он в свою очередь несет персональную ответственность за правильное использование данных ему прав.

7. Работа практического психолога в системе образования направлена на достижение исключительно гуманных целей, предполагающих снятие ограничений на пути свободного интеллектуального и личностного развития каждого ребенка.

8. Психолог строит свою работу на основе безусловного уважения достоинства и неприкосновенности личности ребенка, уважает и активно защищает его основополагающие человеческие права, определяемые Всеобщей декларацией прав человека.

9. Психолог выступает одним из основных защитников интересов ребенка перед обществом, всеми людьми.

10. Психолог должен быть осторожен и осмотрителен в выборе психодиагностических и психокоррекционных методов, а также в своих выводах и рекомендациях.

11. Психолог не должен принимать участие в том, что как-то ограничивает развитие ребенка, его человеческую свободу, физическую и психологическую неприкосновенность. Наиболее тяжкое нарушение профессиональной этики психолога представляет его личное содействие или непосредственное участие в делах, наносящих ребенку вред. Лица, однажды замеченные в подобных нарушениях, раз и навсегда лишаются права работы с детьми, пользования дипломом или иным документом, подтверждающим квалификацию профессионального психолога, а в определяемых законом случаях подлежат суду.

12. Психолог обязан информировать тех, кому он подчинен, а также свои профессиональные объединения о замеченных им нарушениях прав ребенка другими лицами, о случаях негуманного обращения с детьми.

13. Психолог должен противодействовать любым политическим, идеологическим, социальным, экономическим и другим влияниям, способным привести к нарушению прав ребенка.

14. Психолог обязан оказывать лишь такие услуги, для которых он имеет необходимое образование и квалификацию.

15. В случае вынужденного применения психодиагностических или психотерапевтических (психокоррекционных) методик, не прошедших достаточной апробации или не полностью отвечающих всем научным стандартам, психолог обязан предупреждать об этом заинтересованных лиц и быть особенно осторожным в своих выводах и рекомендациях.

16. Психолог не имеет права передавать психодиагностические, психотерапевтические или психокоррекционные методики для пользования некомпетентным лицам.

17. Психолог обязан препятствовать использованию методов психодиагностики и психологического воздействия профессионально не подготовленными людьми, предупреждать об этом тех, кто по незнанию пользуется услугами таких людей.

18. Дети подросткового и старшего школьного возраста имеют право на индивидуальную консультацию психолога в отсутствие третьих лиц, включая учителей, родителей или заменяющих их людей.

19. Психолог не должен препятствовать тому, чтобы обследование или консультирование взрослого ребенка по его желанию проводилось в присутствии других лиц, за исключением особых случаев, связанных с проведением медико-психологической или судебно-психологической экспертизы, определенных законом.

20. Данные индивидуального психологического обследования детей подросткового и юношеского возраста психолог имеет право сообщать или передавать третьим лицам лишь при согласии на это самих детей. При этом ребенок имеет право знать, что и кому о нем говорится или передается.

21. Учителям, родителям, заменяющим их лицам, администрации учебно-воспитательных учреждений допускается сообщение только таких данных о детях, которые этими лицами не могут быть использованы во вред ребенку.

22. Пользуясь средствами массовой информации и другими доступными средствами ее получения или распространения, психологи обязаны предупреждать людей о возможных отрицательных последствиях их обращения за помощью психологического характера к некомпетентным лицам и указывать, где и у кого эти люди могут получить необходимую профессиональную психологическую помощь.

23. Психолог не должен позволять вовлекать себя в такие дела или виды деятельности, где его роль и функции оказываются двусмысленными, способными нанести ущерб детям.

24. Психолог не должен давать таких обещаний клиентам, которые не в состоянии выполнить.

25. Если обследование ребенка или психологическое вмешательство осуществляется по требованию другого лица: представителя органа образования, врача, судьи и т. п., — то психолог обязан известить об этом родителей ребенка или лиц, их заменяющих.

26. Психолог несет персональную ответственность за хранение в тайне информации о детях, которых он обследует.

27. При приеме на работу в учебно-воспитательное учреждение психолог должен оговорить, что в пределах своей профессиональной компетенции он будет действовать независимо, а также ознакомить администрацию того учреждения, в котором ему предстоит трудиться, других заинтересованных лиц с содержанием настоящего этического кодекса. Он должен обратить внимание всех лиц, которые) будут связаны с ним в профессиональной работе, на необходимости хранить тайну и соблюдать профессиональную этику. Психолог при этом должен предупредить, что профессиональное вмешательство в его работу может осуществляться только вышестоящим органом психологической службы, наделенным соответствующими полномочиями. Он также должен оговорить невозможность для себя выполнения неэтичных требований со стороны других лиц.

28. Нарушение положений этического кодекса профессиональным практическим психологом рассматривается судом чести ассоциации практических психологов, а при необходимости — более высокой профессиональной организацией, включенной в структуру психологической службы системы образования.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Задачи, структура и функции психологической службы в системе образования

1. Необходимость создания психологической службы в системе образования.
2. Основные задачи психологической службы в системе образования.
3. Структура психологической службы.
4. Специализация в работе практических психологов.
5. Взаимодействие практических психологов с органами управления психологической службы и другими структурными подразделениями системы образования.

Тема 2. Квалификационные требования, права и обязанности практического психолога

1. Требования, предъявляемые к квалификации психолога в системе образования.
2. Обязанности практического психолога в системе образования.
3. Права практического психолога в системе образования.
4. Вопросы, решаемые практическим психологом самостоятельно и во взаимодействии с другими людьми, вовлеченными в учебно-воспитательный процесс.
5. Пути решения спорных вопросов, возникающих в работе практического психолога.

Тема 3. Этический кодекс практического психолога

1. Представление об этическом кодексе и необходимость его введения в работу психологической службы системы образования.
2. Первоисточники нравственных норм, на основе которых вырабатывается этический кодекс практического психолога.
3. Сферы деятельности практического психолога, регламентируемые нормами этического кодекса.
4. Конкретные виды поведения и действий, регулируемые этическим кодексом в различных ситуациях.

Темы для рефератов

1. Задачи и структура психологической службы в системе образования.
2. Функции психологической службы в системе образования.
3. Основные положения этического кодекса практического психолога в системе образования.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Профессиограмма практического психолога в системе образования.
2. Права и обязанности практического психолога в системе образования.
3. Спорные вопросы в работе практического психолога, пути их разрешения.

Литература

I

- Баранов В. Ф.** Педологическая служба в советской школе 20—30-х гг. // Вопросы психологии.— 1991.—№ 4.— С. 100—112.
- Головей Л. А., Грищенко Н. А.** Психологическая служба в школе (в помощь лектору).—Л., 1987.
(Школьный психолог, что он может: 5—17. Профессиональная работа школьного психолога: 18—31.)
- Кала У. В., Раудик В. В.** Психологическая служба в школе: 23—58.
(Из истории применения психологических знаний в школе: 8—23.)
- Лолер Дж.** Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм.— М., 1982.
(Различия в детях или школах: 97—117.)
- Рабочая книга школьного психолога.**— М., 1991.
(Задачи школьной психологической службы на современном этапе развития народного образования: 3—5. Что такое школьная психологическая служба: 6—64. Работа школьного психолога с учащимися разного возраста: 65—162.)
- Робер М.-А., Тильман Ф.** Психология индивида и группы.—М., 1988.
(Психология и школа: 242—248.)

II

Валитов М. С. Особенности профессиональной консультации подростков // Вопросы психологии.— 1984.— № 6.— С. 60—63.

Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации.— М., 1983.

(Выбор профессии: 7—15. Профорientация и профконсультация: 15—W. Пути и приемы практического консультирования по выбору профессии: 81—94.)

Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок: психологическая готовность к школе.— М., 1987. (Как оценивать шестилетних детей: 60—66.)

Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик.— М., 1988.

Отстающие в учении школьники. Проблемы психического развития.— М., 1986.

(Организация коррекционно-педагогической работы с отстающими в учении школьниками: 32—43.)

Коломинский Я. П., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста.— М., 1988.

(Как изучать психику детей: 21—39. Методы изучения взаимоотношений между детьми в школе: 40—49.)

Новак З. Вопросы изучения и диагностики развития вербальной способности учащихся // Вопросы психологии.— 1983.— № 4.— С. 46—50.

Рабочая книга школьного психолога.—М., 1991.

(«Трудные» дети: 163—237. Способности и Профорientация учащихся: 238—273. Работа психолога в учреждениях интернатного типа для детей, оставшихся без попечения родителей: 274—302.)

Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей,— Киев, 1987. (Психокоррекционная работа в группе активного социально-психологического обучения: 48—59.)

*Часть III.***ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ****Раздел 6.****ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГА***Глава 29.***ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА****Краткое содержание**

Место педагога в современном обществе. Кризис образования в середине XX века, его причины и пути преодоления. Увеличение средств, направляемых на образование, во второй половине XX века в наиболее развитых странах мира. Образование как наиболее «прибыльная» отрасль. Основные признаки и этапы изменения отношения к образованию в течение нескольких последних десятилетий. Проблема «утечки мозгов». Роль учителя в

социальном, идеологическом, политическом, экономическом и культурном прогрессе общества. Необходимость значительного увеличения, средств, направляемых на профессиональную подготовку учителя и оплату его труда. Тенденция уменьшения количества учеников, приходящихся на одного учителя, в развитых странах мира.

Психологические требования к личности педагога. Основные требования, предъявляемые к интеллекту, эрудиции, культуре и личности педагога. Индивидуальность педагога, необходимость быть личностью для оказания воспитательного воздействия на детей. Постоянные и ситуационные требования к личности педагога. Методика определения социально-специфических качеств педагога.

Общие и специальные способности педагога. Понятие об общих и специальных педагогических способностях. Специальные способности учителя, их источники и процесс формирования. Необходимость отбора людей для педагогической профессии и развития у них соответствующих способностей. Знания, умения и навыки педагога как воспитателя. Первостепенная важность воспитательных способностей при отборе людей для педагогической профессии. Трудности сочетания в одном лице учительских и воспитательных способностей. Коммуникативные способности, их роль и место в деятельности педагога. Структура коммуникативных способностей. Понятие о способностях к педагогическому общению. Проблема воспитания коммуникативных способностей, средства и способы их развития у педагога. Применение педагогом поощрений и наказаний как признак развития его педагогических способностей.

Индивидуальный стиль деятельности педагога. Понятие об индивидуальном стиле педагогической деятельности. Формирование индивидуальности ребенка через индивидуальный стиль деятельности педагога. Проблема совмещения индивидуальности и общих требований, предъявляемых к педагогической профессии. Проявления индивидуального стиля педагогической деятельности. Одинаковая эффективность различных стилей индивидуальной деятельности педагога. Индивидуальность педагога и распространение передового педагогического опыта, проблемы социально-психологического характера, связанные с этим.

МЕСТО ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Успехи в обучении и воспитании детей определяются множеством факторов, каждый из которых является достаточно весомым, и пренебрежение этими факторами неизбежно ведет к неудаче. Ряд таких факторов мы уже рассмотрели в третьей части учебника. Это—методика обучения и воспитания, возрастные особенности детей, наличный уровень их развития и другое. Кроме перечисленных, важным фактором детского развития является сам педагог, который берет на себя роль учителя и воспитателя. В этом разделе учебника мы обсудим то, что касается личности педагога, его профессиональной

деятельности, требований, предъявляемых к нему, и путей профессионального самосовершенствования.

Профессиональный педагог—это единственный человек, который большую часть своего времени отводит на обучение и воспитание детей. Остальные взрослые люди, включая родителей ребенка, заняты своими профессиональными проблемами и домашними заботами и не могут много времени уделять детям. Если бы обучением и воспитанием детей не занимались педагоги, то через несколько поколений общество прекратило бы свое развитие. Новое поколение людей оказалось бы просто недостаточно подготовленным для того, чтобы поддерживать социальный, экономический и культурный прогресс.

В современном цивилизованном обществе педагог является фигурой, которая требует особого внимания, и там, где его место занимают недостаточно профессионально подготовленные люди, в первую очередь страдают дети, причем потери, которые здесь возникают, обычно невозможны. Это требует от общества создания таких условий, чтобы среди учителей и воспитателей оказывались люди, которые наиболее подготовлены интеллектуально и морально к работе с детьми, а это по плечу далеко не каждому человеку.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

К личности будущего педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. Среди них можно выделить главные, без удовлетворения которых невозможно стать высококвалифицированным учителем или воспитателем, и второстепенные, соответствие которым не обязательно для педагога, но делает его личностью, способной наилучшим образом обучить и воспитать другую личность. Как главные, так и второстепенные требования относятся к психологии деятельности и общения педагога, к его способностям, знаниям, умениям и навыкам, полезным для обучения и воспитания детей. И среди главных, и среди дополнительных психологических свойств, необходимых для квалифицированного педагога, есть *устойчивые*, постоянно присущие учителю и воспитателю всех эпох, времен и народов, и *изменчивые*, обусловленные особенностями данного этапа социально-экономического развития, на котором находится общество, где живет и работает педагог.

Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие гениальных знаний в той области, которой он обучает детей, широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Без любого из перечисленных факторов успешная педагогическая работа невозможна.

Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой. Не случайно учителей и воспитателей много, а одаренных и талантливых среди них, блестяще справляющихся со своими обязанностями, единицы. Таких

людей в области педагогической профессии, наверное, меньше, чем во многих других сферах человеческой деятельности.

Дополнительными, но относительно стабильными требованиями, предъявляемыми к педагогу, являются общительность, артистичность, веселый нрав, хороший вкус и другие. Эти качества важны, но меньше, чем главные, перечисленные выше. Без каждого из таких качеств в отдельности учитель или воспитатель вполне могут обойтись. Можно представить, например, не очень общительного математика, знания и преподавательские способности которого настолько хорошо развиты, что при отсутствии этого в общем полезного для людей качества он тем не менее вполне может оставаться хорошим учителем. И наоборот, не составляет особого труда вообразить себе какого-нибудь общительного, с достаточно веселым нравом, хорошим вкусом, артистичного человека, которому явно не хватает педагогических способностей. Такой человек вряд ли когда-либо сможет стать хорошим учителем или воспитателем.

Главные и второстепенные педагогические качества в совокупности составляют индивидуальность педагога, в силу которой каждый хороший учитель представляет собой уникальную и своеобразную личность.

Несколько более сложен для решения вопрос о *главных и второстепенных изменчивых* качествах педагога, которые от него требуются в данный момент истории общества, в данное время и на данном рабочем месте. Существующая система образования нередко отстает от тех преобразований, которые происходят в социальной сфере, но в целом достаточно гибко ее отражает. Новая ситуация, складывающаяся в обществе, задает новые цели обучения и воспитания. Они в свою очередь определяют требования, предъявляемые к личности учителя и воспитателя. Для того чтобы вовремя и точнее установить эти требования, необходимо сделать следующее:

1. Правильно оценить тенденции политического, социального и экономического развития общества.
2. Определить, какими качествами в этом обществе должен будет обладать человек, чтобы общество непрерывно развивалось. После этого можно будет ответить на такие два вопроса:
3. Какими достоинствами должен располагать и от каких недостатков должен быть избавлен современный человек, оканчивающий среднюю школу?
4. Каким должен стать современный педагог, обеспечивающий формирование и развитие личности, необходимой обществу?

Начнем с обсуждения первого из сформулированных вопросов. Главная тенденция современного прогрессивного развития общества — демократизация жизни; происходит децентрализация управления, передача власти на места.

Экономические преобразования затронули всю систему социальных отношений, вводя рыночные основы в большую их часть, диктуя необходимость самостоятельного принятия ответственных решений. В этой связи значительно расширились возможности для установления прямых политических, социальных, хозяйственных и культурных связей между людьми, что в свою очередь привело к интенсификации делового и личного общения.

Усиление гласности позволило публиковать различные точки зрения по наиболее злободневным вопросам, затрагивающим все сферы жизни общества. Отмеченные тенденции повысили требования к тем качествам, которым должны обладать представители нового подрастающего поколения. Какие же это качества?

Прежде всего — умение жить в условиях расширяющейся демократии, гласности, плюрализма мнений, общаться и взаимодействовать с людьми на правовой и демократической основе. Это предполагает, с одной стороны, способность признавать, понимать, принимать как должное наличие многих различных точек зрения, вести дискуссии и на высококультурной основе разрешать возникающие разногласия; с другой — отказ от диктата и любых способов оказания давления на личность, требует уважения к ней, признания ее достоинств и значимости. Это также отказ от принципа, согласно которому интересы общества преобладают над интересами конкретной личности.

Передача или утрата власти одной стороной предполагает ее принятие, умение воспользоваться ею другой стороны. Это предъявляет повышенные требования к организаторским умениям, к способности руководить людьми, принимать управленческие решения. Здесь нужны профессиональная компетентность и обладание качествами руководителя-лидера.

Изменение системы экономических отношений требует расчетливости, деловитости, бережливости, хозяйственной смекалки, предприимчивости, многих других качеств личности, которые совсем еще недавно считались если не отрицательными, то во всяком случае не самыми необходимыми в жизни и сознательно не воспитывались у большинства детей.

Гласность требует от человека умения излагать свои мысли в устной или письменной форме, убеждать, доказывать, говорить самому и внимательно слушать других. Обладателями всех этих качеств в ближайшее время должны стать молодые люди, оканчивающие среднюю школу, и если мы хотим, чтобы те положительные изменения, которые начали происходить в нашем обществе, закрепились окончательно, уже сейчас следует позаботиться о том, чтобы существенно изменить систему обучения и воспитания детей. Для того чтобы сделать учащегося личностью — а сейчас нам как никогда нужны именно личности, соответствующие требованиям времени, — сам педагог должен обладать независимостью, грамотностью, инициативностью, самостоятельностью и многими другими качествами, систематически развивать их у себя.

ОБЩИЕ И СПЕЦИАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ПЕДАГОГА

Для того чтобы успешно справляться со своей работой, педагог должен иметь незаурядные общие и специальные способности. В число *общих способностей* входят те, которые определяют высокие результаты в любой человеческой деятельности, а к *специальным* относятся те, от которых зависит успех именно педагогической деятельности, обучения и воспитания детей. На общих способностях мы останавливаться не будем, так как они связаны не

только с педагогической деятельностью, а специальные способности рассмотрим

подробнее. К ним можно отнести:

— способность видеть и чувствовать, понимает ли учащийся изучаемый материал, устанавливать степень и характер такого понимания;

— способность самостоятельно подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения;

— способность по-разному излагать, доступным образом объяснять один и тот же учебный материал с тем, чтобы обеспечить его понимание и усвоение всеми учащимися;

— способность строить обучение с учетом индивидуальности учащихся, обеспечивая быстрое и глубокое усвоение ими знаний, умений и навыков;

— способность за сравнительно короткий срок добиваться усвоения значительного объема информации, ускоренного интеллектуального и нравственного развития всех учащихся;

— способность правильно строить урок, совершенствуя свое преподавательское мастерство от занятия к занятию;

— способность передавать свой опыт другим учителям и в свою очередь учиться на их примерах;

— способность к самообучению, включая поиск и творческую переработку полезной для обучения информации, а также ее непосредственное использование в педагогической деятельности;

— способность формировать у учащихся нужную мотивацию и структуру учебной деятельности (учения).

Все эти специальные способности касаются трех взаимосвязанных сторон деятельности по приобретению знаний, умений и навыков: обучения, учения и научения. Трудно определенно сказать, как и когда они начинают формироваться в онтогенезе и по каким законам развиваются. Что-то в них является врожденным и существует в форме задатков, однако до сих пор ничего конкретного по этому поводу наука сказать не в состоянии. Как и всякие другие способности, педагогические способности воспитываются, и их вполне сознательно можно формировать у детей.

В силу неоднозначности ответа на вопрос об истоках педагогических способностей работа над ними на практике должна вестись в двух взаимосвязанных направлениях. С одной стороны, необходимо заниматься ранней диагностикой у детей педагогических способностей и использовать их наличие в профконсультационной и профориентационной работе, ориентируя тех, у кого они проявляются особенно ярко, на выбор педагогической профессии. С другой стороны, нужно воспитывать эти способности, формировать и развивать их.

Особый класс специальных педагогических способностей составляют способности к воспитанию детей. Среди них в качестве главных можно выделить следующие:

1. Способность правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, сочувствовать, сопереживать ему (способность к эмпатии).

2. Способность быть примером и образцом для подражания со стороны детей в мыслях, чувствах и поступках.

3. Способность вызывать у ребенка благородные чувства, желание и стремление становиться лучше, делать людям добро, добиваться высоких нравственных целей.

4. Способность приспособливать воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям воспитываемого ребенка.

5. Способность вселять в человека уверенность, успокаивать его, стимулировать к самосовершенствованию.

6. Способность находить нужный стиль общения с каждым ребенком, добиваться его расположения и взаимопонимания.

7. Способность вызывать к себе уважение со стороны воспитываемого, пользоваться неформальным признанием с его стороны, иметь авторитет среди детей.

О процессе формирования и развития способностей педагога как воспитателя можно сказать то же самое, что утверждалось выше о способностях учителя, за исключением, пожалуй, одного: быть хорошим воспитателем сложнее, чем быть хорошим учителем. Это связано с тем, что среди характерных для воспитателя способностей больше таких, которые даны человеку от природы, чем среди способностей, свойственных учителю.

В среде педагогов немало таких, кто является хорошим учителем, но сравнительно слабым воспитателем. Встречаются и те, кто способен неплохо воспитывать детей, но гораздо хуже справляется с ролью учителя. Это обстоятельство не является основанием для вывода о том, что соответствующие люди не могут стать хорошими педагогами, просто сфера приложения их педагогического мастерства может быть различной: или преимущественно учительской, или главным образом воспитательской.

Среди специальных педагогических способностей есть и способность особого рода, которую нельзя однозначно отнести ни к деятельности учителя, ни к работе воспитателя, так как она одинаково необходима им обоим. Это способность к *педагогическому общению*.

В. А. Кан-Калик, ученый-психолог, который много занимался исследованием этой способности, писал, что педагогический труд насчитывает в своей структуре более 200 компонентов⁶⁹. Общение является одной из самых сложных его сторон, так как через него осуществляется главное в педагогической работе: *воздействие личности учителя на личность ученика*. Одним из важных качеств педагога является умение организовывать длительное и эффективное взаимодействие с учащимися. Данное умение обычно связывают с коммуникативными способностями педагога. Владение профессионально-педагогическим общением — важнейшее требование к

⁶⁹ Кан-Калик В. А. Основы профессионального педагогического общения.— М., 1987.

личности педагога в том ее аспекте, который касается межличностных взаимоотношений.

Какова структура коммуникативных способностей, знаний, умений и навыков, используемых педагогом в общении с учащимися?

Прежде всего заметим, что коммуникативные способности, проявляющиеся в педагогическом общении,— это способности к общению, специфическим образом выступающие в сфере педагогического взаимодействия, связанного с обучением и воспитанием детей. Из этого можно сделать по меньшей мере два полезных вывода:

1. Разговор о способностях к педагогическому общению не может вестись независимо от обсуждения общих коммуникативных способностей, проявляемых во всех сферах человеческого общения.

2. Когда речь идет о способностях к педагогическому общению, то ограничиваться разговорами об общих коммуникативных способностях нельзя. Во-первых, далеко не все коммуникативные способности человека проявляют себя одинаковым образом и в одинаковой мере необходимы педагогу. Во-вторых, есть ряд специальных коммуникативных умений и навыков, которыми должен владеть педагог и которые не являются необходимыми для людей других профессий. В частности, познание человеком других людей, познание самого себя, правильное восприятие и оценивание ситуаций общения, умение вести себя по отношению к людям, действия, предпринимаемые человеком в отношении самого себя.

Рассмотрим каждую из выделенных групп коммуникативных способностей более детально и одновременно наметим те проблемы, которые могут возникать в процессе педагогического общения из-за недостаточного развития этих способностей.

Познание человека человеком включает общую оценку человека как личности, которая обычно складывается на основе первого впечатления о нем; оценку отдельных черт его личности, мотивов и намерений; оценку связи внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека; умение «читать» позы, жесты, мимику, пантомимику.

Познание человеком самого себя предполагает оценку своих знаний; оценку своих способностей; оценку своего характера и других черт личности; оценку того, как человек воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих его людей.

Умение правильно оценить ситуацию общения — это способность наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социальный и психологический смысл возникшей ситуации.

Интересны в педагогическом плане, но менее изучены и порождают больше разнообразных проблем на практике так называемые *невербальные формы педагогического общения*. Связанные с этим коммуникативные способности включают: умение вступать в контакт с незнакомыми людьми; умение предупреждать возникновение и своевременно разрешать уже возникшие конфликты и недоразумения; умение вести себя так, чтобы быть

правильно понятым и воспринятым другим человеком; умение вести себя так, чтобы дать возможность другому человеку проявить свои интересы и чувства; умение извлекать из общения максимум пользы для себя.

Способности, проявляемые в действиях человека по отношению к самому себе, содержат умения управлять теми аспектами собственного поведения, которые важны для установления нормальных взаимоотношений с окружающими людьми, для обеспечения правильного восприятия и понимания этими людьми нас самих. К ним же относится способность человека к самовосприятию, направленная на устранение привычек и склонностей, препятствующих общению, на формирование и развитие полезных для общения умений и навыков.

Коммуникативные способности педагога поддаются развитию. Хорошие результаты в их формировании дает социально-психологический тренинг.

Особой сферой проявления способности к педагогическому общению является применение педагогом *поощрений и наказаний*. Они стимулируют успехи ученика, особенно тогда, когда поощрения и наказания заслуженны и справедливы. От педагогической оправданности поощрений и наказаний зависит их стимулирующая роль. Приведем в этой связи развернутые характеристики эффективных и неэффективных с педагогической точки зрения поощрений.

Эффективное поощрение	Неэффективное поощрение
1. Осуществляется систематически.	1. Осуществляется время от времени.
2. Сопровождается объяснением учителя того, что именно в действиях ученика заслуживает поощрения.	2. Делается в общем, без специальных разъяснений.
3. Связано с личной заинтересованностью учителя в успехах ученика.	3. Связано с формальным отношением к поощрению, в при котором учитель не интересуется успехами ученика.
4. Соотносится с достижением учеником определенных результатов.	4. Отмечается лишь общее участие ученика в работе.

См. ниже

- 5.Предполагает информирование 5.Информирует ученика о его результатах, не учащегося о значимости достигнутых подчеркивая их значимости.
им результатов.
- 6.Развивает у учащегося умение 6.Ориентирует учащегося на сравнение своих организовывать свою работу с результатов с итогами работы других учеников, на расчетом на достижение хороших конкуренцию с ними.
результатов.
- 7.Сравнивает прошлые и настоящие 7.Сравнивает достижения данного ученика с достижения учащегося. достижениями других учащихся.
- 8.Соразмерно затраченным учеником 8.Не соответствует затраченным учащимся усилиям.
усилиям.
- 9.Сопоставляет достигнутое 9. Сравнивает достигнутый учащимся результат учащимся с приложенными с его только с наличием у него способностей или стороны усилиями, показывая, что показывает, что результат достигнут благодаря при желании ученик может достигать удачному стечению обстоятельств.
успехов и в будущем.
10. Воздействует на мотивационную 10. Опирается на внешние стимулы: похвалу, расчет сферу учащегося, опираясь на на победу в соревновании, получение награды и пр.
внутренние стимулы: интерес, цели саморазвития, удовлетворенность от учения и др.
- 11.Концентрирует внимание 11. Обращает внимание учащегося на то, что его учащегося на том, что его успех прогресс в учебе зависит от усилий, прилагаемых зависит от него самого, от учителем или кем-либо еще из посторонних людей.
собственных способностей и возможностей.
12. Способствует проявлению 12. Мешает работе учащегося, отвлекая его, вводит интереса учащегося к новым новые задания еще до того, как будут завершены заданиям, когда прежние задания уже предыдущие.
выполнены.

Учитель может положительно влиять на многие стороны поведения детей, если станет поощрять их за хорошие поступки и не будет наказывать и обращать слишком пристальное внимание на допущенные ими ошибки.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Одаренный, творческий человек — это всегда индивидуальность. Формирование индивидуальности у педагога способствует воспитанию творческой личности ребенка. Каждый взрослый человек, сознательно выбирающий педагогическую профессию, к моменту осуществления такого выбора уже сформировался как личность и несомненно является индивидуальностью. Чем больше среди учителей и воспитателей окажется разнообразных личностей, тем вероятнее, что они обучат и воспитают детей, обладающих множеством разных и одновременно полезных индивидуальных качеств.

Как совместить рассмотренные общие требования к педагогической деятельности, представленный набор педагогических способностей, которыми

должен обладать каждый учитель и воспитатель, с их стремлением к индивидуальности? Рассмотрим основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности. Он проявляется:

- в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);
- в характере реакций на те или иные педагогические ситуации;
- в выборе методов обучения;
- в подборе средств воспитания;
- в стиле педагогического общения;
- в реагировании на действия и поступки детей;
- в манере поведения;
- в предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
- в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей.

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, обычно имеют в виду, что, выбирая те или иные средства педагогического воздействия и формы поведения, педагог учитывает свои индивидуальные склонности. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

В этой связи следует сделать одно замечание, которое касается восприятия и распространения передового педагогического опыта. Анализируя его, педагог должен помнить о том, что такой опыт практически всегда неотделим от личности его автора и представляет собой своеобразное сочетание общезначимых педагогических находок и индивидуальности учителя. Поэтому попытки прямого копирования педагогического опыта одних учителей или воспитателей другими, как правило, бесперспективны, а зачастую дают худшие результаты. Это происходит потому, что психологическую индивидуальность педагога трудно воспроизвести, а без нее результаты неизбежно оказываются иными. Выход из этой ситуации в том, чтобы, выделив главное в передовом педагогическом опыте, сознательно ставить и практически решать задачу его творческой индивидуальной переработки. Другими словами, любой педагогический опыт буквально копировать не стоит; воспринимая главное в нем, учитель должен стремиться к тому, чтобы всегда оставаться самим собой, т. е. яркой педагогической индивидуальностью. Это не только не снизит, но существенно повысит эффективность обучения и воспитания детей на основе заимствования передового педагогического опыта.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Место психолога в современном обществе

1. Кризис образования в середине XX века, пути его преодоления.
2. Изменение роли педагога в современном развивающемся обществе за последние несколько десятков лет.

Тема 2. Психологические требования к личности педагога

1. Основные качества личности педагога.
2. Индивидуальность педагога как условие воспитания в ребенке личности.
3. Определение ситуативных, социально-изменчивых требований, предъявляемых к педагогу.
4. Качества личности, которые требуются от педагога в современных условиях.

Тема 3. Общие и специальные способности педагога

1. Понятие об общих и специальных педагогических способностях.
2. Проблема источников педагогических способностей, их формирование и развитие.
3. Педагогические способности учителя.
4. Педагогические способности воспитателя.
5. Коммуникативные педагогические способности,
6. Поощрения и наказания как проявления способности к оптимальному педагогическому общению.

Тема 4. Индивидуальный стиль педагогической деятельности

1. Понятие об индивидуальном стиле педагогической деятельности.
2. Индивидуальный стиль работы педагога и воспитание творческой одаренности у детей.
3. Проблема совмещения общих требований и индивидуальности педагога.
4. Основные проявления индивидуального стиля педагогической деятельности.
5. Индивидуальный стиль деятельности — необходимое условие повышения творческой отдачи педагога.
6. Индивидуальный стиль деятельности и применение чужого педагогического опыта.

Темы для рефератов

1. Личностные психологические характеристики современного учителя.
2. Психология педагога как воспитателя.
3. Педагогические способности, их структура и развитие.
4. Психолого-педагогические требования, предъявляемые к системе поощрений и наказаний детей.
5. Понятие об индивидуальном стиле педагогической деятельности.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Пути воспитания и развития педагогических способностей у учителя.
2. Совершенствование педагогических способностей у воспитателя.

3. Психологические средства улучшения коммуникативных способностей педагога.

Литература

I

Бернс Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание.— М., 1986.

(Я-концепция учителя: 302—332.)

Выготский Л. С. Педагогическая психология.— М., 1991.

(Психология и учитель: 358—372.)

Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении.— М., 1987.

(Определение педагогического общения. Самовоспитание педагогической общительности. Стиль профессионального педагогического общения, его технология. Тренинг профессионально-педагогического общения. Педагогическое общение в семье: 155-176.)

Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя.— Л., 1985.

(Структура педагогических способностей: 14—17.)

Одаренные дети.— М., 199[^].

(Психология учителя: 236—254.)

II

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо и др.— М., 1984.

(Психология учителя: 245—254.)

Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского.— М., 1979.

(Психология учителя: 258—280.)

Гаврилова Т. П. О воспитании нравственных чувств.— М., 1984.

(Учитель как воспитатель нравственных чувств: 64—76.)

Гоноболин Ф. Н. Внимание и его воспитание.— М., 1972.

(Внимание учителя: 127—147.)

Леонтьев А. А. Педагогическое общение.— М., 1979.

(Умение учителя влиять на детей: 6—10.)

Способности и склонности: комплексные исследования.— М., 1989.

(Индивидуальные различия в общительности, связанные с педагогическими способностями у школьников: 128—137.)

Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения.— М., 1984.

(Речевое общение учителя: 129—144.)

Глава 30.

САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Краткое содержание

Организация психологического самообразования педагога. Ограниченность объема психологических знаний, получаемых будущими педагогами в высших учебных заведениях. Способность этих знаний быстро

устаревать. Необходимость непрерывного психологического самообразования педагога, повышения его квалификации. Основные пути и средства самообразования. Отрасли психологических знаний и источники информации, полезные для педагога. Трудности психологического самообразования и способы их преодоления. Стимулирование психологического самообразования учителя и воспитателя.

Психология педагогической саморегуляции. Значение саморегуляции в профессиональной деятельности педагога. Психологические аспекты саморегуляции. Основные сферы деятельности, требующие саморегуляции. Специфические особенности педагогических ситуаций, порождающие необходимость и потребность в саморегуляции деятельности. Психологические и поведенческие явления, поддающиеся эффективной саморегуляции. Особенности саморегуляции восприятия. Пути и средства самоуправления вниманием. Система регуляции памяти, процессов запоминания, сохранения и воспроизведения информации. Особая роль речи в саморегулировании психических процессов и состояний. Эмоционально-личностная саморегуляция.

Элементы психокоррекции в деятельности педагога. Понятие о психотерапии и психокоррекции. Основные направления и цели психокоррекционной работы. Классификация психокоррекционных методов, применяемых в педагогической практике. Социально-психологический тренинг. Т-группы, группы встреч, особенности этих групп, их задачи и этапы работы с ними. Приемы самораскрытия и повышения уровня самосознания участников. Гештальтгруппы и гештальттерапия, цели и основополагающие моменты в их работе. Группы психодрамы, их специфика. Группы телесной терапии. Группы тренинга умений. Задачи этих групп, процедура, этапы и техника работы. Возможности и сфера практического использования различных психокоррекционных групп и методов в педагогической практике.

Аутотренинг в работе педагога. Что такое аутогенная тренировка? Значение и пути практического применения аутотренинга в педагогической деятельности, в работе педагога над собой и с учениками. Основные цели и задачи аутогенной тренировки. Средства аутогенного воздействия. Аутогенные упражнения, направленные на регуляцию тонуса мышц, внимания, воображения, ритмики дыхания, состояния сердечно-сосудистой системы.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

Те знания по психологии, которые в педагогическом учебном заведении получает учитель или воспитатель, обладают двумя не очень приятными свойствами. Они, во-первых, не включают всего того, что может понадобиться педагогу на практике, так как объем часов, которые отводятся на изучение психологических дисциплин в педагогическом вузе, ограничен. Во-вторых, эти знания довольно быстро устаревают и требуют обновления по крайней мере один раз в пять лет за счет самообразования и повышения квалификации.

Психологическое самообразование педагога включает его систематическое ознакомление с новейшими достижениями различных отраслей психологической науки, прямо или косвенно связанных с обучением и воспитанием. Это психология научения, психология воспитания, психология возрастного развития, дифференциальная психология, социальная психология, психология познавательных процессов и личности, а также ряд дисциплин, находящихся на стыке психологии и других наук, в том числе медицина, патопсихология, психофизиология и психотерапия.

Перечень дисциплин, из которых можно почерпнуть психологические сведения, необходимые педагогу в его практической деятельности, выглядит довольно внушительным. Однако педагогу не обязательно систематически читать научные книги и журналы, достаточно обратиться к рубрикам, в которых в обобщенном виде представлены основные психологические знания, полезные для педагогической деятельности. Они есть, например, в журнале «Вопросы психологии», в журнале «Дошкольное воспитание», в ряде других научных и научно-практических периодических изданий, которые стали недавно выходить, например в «Московском психотерапевтическом журнале». Много литературы научного и общеобразовательного характера издает Академия образования Российской Федерации, издательства «Педагогика», «Просвещение» и вновь созданные издательства высших педагогических учебных заведений.

ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Очень важным аспектом профессиональной деятельности педагога является саморегуляция, т. е. способность управлять собственными психическими состояниями и поведением с тем, чтобы оптимальным образом действовать в сложных педагогических ситуациях. Выясним специфику таких ситуаций, а затем обратимся к психологическим основам саморегуляции.

Необходимость саморегуляции возникает в следующих случаях:

1. Педагог сталкивается с трудноразрешимой, новой и необычной для него проблемой.

2. Проблема не имеет однозначного решения. Его или нет **на** данный момент времени, или имеется несколько альтернативных его вариантов, из которых трудно выбрать оптимальный.

3. Педагог находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, которое побуждает его к импульсивным действиям.

4. Решение о том, как действовать, педагогу приходится принимать, не раздумывая, в условиях жесткого дефицита времени.

5. Действия педагога оцениваются со стороны, он постоянно находится под пристальным вниманием коллег, детей, других людей. На карту поставлены его авторитет и престиж.

Психологические основы саморегуляции включают в себя управление познавательными процессами: восприятием, вниманием, воображением, мышлением, памятью, речью, а также личностью: поведением, эмоциями и

действиями — реакциями на возникшую ситуацию. Саморегуляция каждого из перечисленных психических процессов, свойств и состояний человека связана с волей и внутренней речью. Внутренняя речь, как известно, служит основой для произвольности в управлении всеми психическими явлениями, а воля обеспечивает сохранение направленности и энергичности действий.

Саморегуляция восприятия предполагает четкую постановку задачи восприятия — построение образа, получение однозначных ответов на вопросы типа: «Что наблюдать?», «Зачем наблюдать?», «Как наблюдать?» Прежде чем вести наблюдение, мы должны ответить себе на эти вопросы. В условиях сложной педагогической ситуации такие ответы не всегда являются очевидными, и приходится прилагать значительные умственные и физические усилия для того, чтобы их найти. Сознательная постановка подобных вопросов и нахождение ответов на них психологически требуют выбора и следования ему, что, в свою очередь, предполагает саморегуляцию.

Управление вниманием основывается на несколько иных вещах. Произвольное и непроизвольное внимание в разной степени поддаются саморегуляции. Управление непроизвольным вниманием возможно только косвенно, через регуляцию психофизиологических состояний организма, от которых оно зависит. При утомлении непроизвольное внимание становится плохо управляемым. Таким же оно обычно бывает во время болезни, в состоянии чрезмерного возбуждения, аффекта или стресса. Наиболее действенными средствами управления данным видом внимания являются отдых, лечение, психофизический аутотренинг.

Произвольным вниманием можно управлять при помощи слов или стимулов, вызывающих интерес. Чтобы привлечь внимание человека к чему-либо, достаточно как-то стимулировать его интерес. Словесная самоинструкция или вербальная саморегуляция внимания всегда прямо или косвенно базируются на интересе. Иногда бывает достаточно себя заставить увидеть в каком-либо объекте, явлении или событии что-то интересное, чтобы надолго приковать к нему внимание. Им в определенной степени можно управлять и через восприятие.

Более сложна и необходима для педагога *саморегуляция памяти*. Два из трех известных нам процессов памяти — запоминание и воспроизведение информации — поддаются саморегуляции. Третьим процессом памяти — сохранением информации — управлять труднее, так как он работает на подсознательном уровне. Однако через определенную организацию запоминания косвенно можно управлять и им. Саморегуляция мнемических процессов основана на различных способах представления, ассоциирования, связывания в единое целое, мысленной обработки материала. Память улучшается, если запоминаемый материал удастся представить зрительно, связать с какими-либо образами. Запоминание можно ускорить, искусственно вызывая из памяти другие перцептивные образы и представления, мысленно связывая их с вновь запоминаемым материалом.

Можно сознательно управлять и мышлением, делая его более продуктивным. Основные приемы *саморегуляции мышления* сводятся к следующему:

- внимательный анализ условий решаемой задачи;
- соотнесение требуемого результата с заданными условиями с целью установления того, чего в них не хватает для получения нужного результата;
- постоянная тренировка мышления, выражающаяся в его систематическом упражнении;
- выработка определенной дисциплины мышления, предполагающей последовательный поиск и достаточную проработку различных альтернативных вариантов решения (это средство от так называемого «зацикливания» в мыслительных процессах);
- проговаривание вслух или про себя определенных идей, связанных с поиском решения задачи;
- систематическая запись идей и уже принятых действий.

Эмоциональная саморегуляция базируется на умении управлять состоянием мышечной системы организма, на активном волевом включении мыслительных процессов в анализ эмоциогенных ситуаций.

ЭЛЕМЕНТЫ ПСИХОКОРРЕКЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Широкое распространение во всем мире в течение нескольких последних десятилетий получили различные системы, приемы и средства психокоррекционного воздействия на людей, физически здоровых, но нуждающихся в психологической помощи.⁷⁰ Первоначально многие из них возникли и использовались в основном в психотерапевтической практике, а затем вышли за ее пределы и стали применяться для оказания психологического воздействия на поведение практически здоровых людей с целью их лучшей адаптации к жизненным ситуациям и условиям, для снятия повседневных внешних и внутренних конфликтов, с которыми сталкивается человек, для избавления его от вредных склонностей и привычек.

Педагогическая практика оказалась одной из последних областей, на которую было распространены психокоррекционные методы. Здесь они стали применяться с несколькими целями: 1. Подготовка педагогов к профессиональному педагогическому общению. 2. Подготовка родителей к обучению и воспитанию детей. 3. Подготовка детей к условиям жизни, с которыми они столкнутся за пределами школы и семьи.

Из множества разработанных и нашедших практическое применение психокоррекционных методов распространение в педагогической практике получили такие, которые связаны с так называемой *лично ориентированной психотерапией*. Она включает в себя разнообразные

⁷⁰ Разница между понятиями «психотерапия» и «психокоррекция» состоит в следующем. Психотерапия – это система медико-психологических средств, применяемых для лечения различных заболеваний врачом. Психокоррекция – это совокупность психологических приемов, используемых психологом для исправления недостатков в психологии или поведении физически здорового человека.

индивидуальные и групповые средства психологического воздействия, направленные на то, чтобы изменить отношение человека к тому, что происходит с ним вокруг, научить его терпению и пониманию, выработать и развить в нем способность видеть положительное во всем и опираться на него. Если говорить конкретно, то психокоррекция в педагогической практике преследует следующие цели: 1. Эмоциональное раскрепощение человека. 2. Формирование у него потребности в общении с людьми и чувства общности с ними. 3. Самораскрытие человека, его самоактуализация как личности. 4. Выработка и закрепление у человека эффективных форм адаптивного межличностного поведения. 5. Более активное включение человека в общественную жизнь и побуждение его к принятию на себя ответственности.

Психокоррекция применительно к деятельности педагога означает раскрытие его индивидуальности, формирование нового стиля общения с детьми, выработку и закрепление более совершенных педагогических умений и навыков, принятие на себя большей ответственности за судьбу детей, за результаты их обучения и воспитания.

Психокоррекция может иметь *индивидуальные и групповые формы*. Первые предполагают работу психотерапевта и клиента один на один, а вторые — одновременную работу психотерапевта сразу с группой клиентов. Группы людей, создаваемые с психокоррекционными целями, могут быть следующих основных типов: Т-группы (группы социально-психологического тренинга), группы встреч, гештальтгруппы, группы психодрамы, группы телесной терапии, группы тренинга умений. Между участниками всех типов психокоррекционных групп в соответствии с их целями устанавливаются определенные отношения и распределяются роли, а взаимодействие строится по определенным правилам.

Т-группы, или группы социально-психологического тренинга, большей частью создаются и используются для обучения правильному поведению в различных ситуациях межличностного общения. В них обсуждаются проблемы, с которыми участники сталкиваются в повседневной жизни, ведется поиск их решения. Основные задачи, которые решают Т-группы, — обучение деловому и личностному взаимодействию, руководству людьми и организации их совместной деятельности. Иногда Т-группы применяются для оказания психотерапевтического эффекта на участников с целью изменения их индивидуальной психологии.

В Т-группах особое значение придается непосредственным переживаниям участников, их самосознанию и осознанию того, что происходит вокруг. Конкретные цели Т-групп и направленность их деятельности в основном определяются самими их участниками. В Т-группах поощряется исследовательское, заинтересованное отношение к действительности, а также способность быть и оставаться самим собой во взаимодействиях с различными людьми. Особая роль в Т-группах отводится сотрудничеству, и этому специально обучают участников таких групп.

Работа Т-групп направлена на то, чтобы в атмосфере взаимного доверия и полной психологической открытости каждый из участников смог лучше

познать самого себя, выработать умения и навыки познания других людей, установления с ними доверительных отношений. Развитие процесса в Т-группах, идет поэтапно. Основные этапы работы таких групп можно представить следующим образом:

1. Представление каждым участником самого себя в определенном виде деятельности («Какой я?»).

2. Получение реакции от других людей на собственные высказывания («Какой ты?», «Каким мы видим тебя?»).

3. Поиск каждым участником новых форм межличностного поведения с учетом мнений и реакций других людей. Это этап экспериментирования над собой.

4. Закрепление и отработка эффективных форм поведения, получивших одобрение со стороны большинства членов группы.

Т-группы обычно используются как своеобразная социально-психологическая микролаборатория для выявления имеющихся у каждого из участников возможностей развития и отработки умений межличностного общения.

В группах встреч и гештальтгруппах основное внимание сосредоточено на выяснении индивидуальности и развитии каждого человека как личности. Название «*группы встреч*» происходит от слова «встреча», которое в данном конкретном случае определяется как способ установления отношений между людьми, основанных на честности и открытости, адекватном самосознании и ответственности. Цель этих групп — осознание и возможно полная реализация того потенциала личностного и интеллектуального развития, который заложен в каждом индивиде. Процедура совместной работы в группах встреч рассчитана на установлении атмосферы доверия между участниками, открытости и безусловного принятия и одобрения каждого человека таким, каков он есть в реальной жизни. Открытость в межличностном общении в группах встреч достигается за счет психологического самораскрытия каждого их участника перед остальными членами группы за счет установления близких, доверительных отношений между ними. Самораскрытие, однако, не полное, оно осуществляется в пределах, ограниченных сложившимися взаимоотношениями и тем, что происходит между людьми. Оно реализуется постепенно, в условиях сохранения безусловно положительного отношения партнеров друг к другу и их персональной психологической защищенности.

Раскрытие чувств, выражающих подлинное отношение членов группы друг к другу, в группах встреч допускается только после того, как группа приобрела определенный опыт взаимодействия и прошла основные этапы развития группового процесса, т. е. тогда, когда в ней установились определенные отношения и сложилась атмосфера позитивных межличностных взаимодействий.

Далее обычно следует этап снятия внутреннего сопротивления каждого участника группы раскрытию его как личности и переход к спонтанному выражению чувств, затем — этап описания событий личной жизни и

переживаний, имевших место в прошлом. Завершает все это этап открытого выражения отрицательных межличностных эмоций и чувств.

Одним из способов повышения уровня самосознания в группах встреч является так называемая конфронтация, выявляющая противоречия между тем, как члены группы воспринимают сами себя, и тем, как их воспринимают другие. Конфронтация возникает не для порождения конфликта, а с целью помочь другому человеку лучше понять и осознать себя самого в конфликтной ситуации. Конфронтация стимулирует изучение человеком собственного поведения и процесса его изменения. Для того чтобы быть эффективной, конфронтация должна затрагивать наиболее чувствительные и значимые стороны человеческого «Я».

Понятие об ответственности в практике групп встреч означает проявление уважения к человеку, оценку его как способного к саморазвитию. Предполагается, что члены группы должны отвечать за свои действия в группе и за поведение в повседневной жизни. Группа не берет на себя функцию защиты своих членов, она поощряет их к реализации собственных возможностей, к принятию самостоятельных решений и полной ответственности за самих себя. Однако прежде чем начать действовать ответственно, люди должны научиться осознавать и правильно оценивать свои чувства. Лидеры групп встреч выступают для остальных участников группы в качестве образцов самораскрывающихся личностей. Они создают атмосферу межличностного доверия и психологической близости, демонстрируя собственным поведением способность самораскрываться и доверять другим людям.

Основные этапы в работе групп встреч следующие:

1. Установление межличностных контактов. Иногда для облегчения этого процесса используются вымышленные имена и личностное представление членов группы друг другу. Нередко в этих целях обращаются к специальным упражнениям, направленным на установление невербальных контактов (дотрагивания руками друг до друга, зрительное изучение лица другого человека лицом к лицу, внимательное рассматривание и исследование рук партнера по общению, держа их в собственных руках, и т. п.).

2. Установление отношений доверия (например, через следующее упражнение: падение назад с закрытыми глазами, при котором партнер на лету должен подхватить падающего на пол).

3. Преодоление возникающих конфликтов (пример: специальные упражнения с вытянутыми руками, с закрытыми глазами; спонтанные высказывания и выражение чувств; взятие на себя исполнения роли другого человека и т. п.).

4. Преодоление сопротивления к самораскрытию.

5. Выражения сочувствия и поддержки друг другу. Обращаясь на практике к методам личностной психотерапии и психокоррекции типа групп встреч, следует помнить о том, что их способность генерировать у человека сильные эмоции не всегда и не для всех людей является благом. Члены таких групп, снимая социальные условности и устанавливая друг с другом необычно

близкие личные взаимоотношения, нередко испытывают существенные затруднения, возвращаясь после этого в обычный мир повседневных, закрытых, не всегда искренних и доверительных отношений, богатых условностями. Кроме того, разные люди по-разному переносят сильные эмоции и ситуации острых межличностных психологических и этических конфликтов.

Внешнее отличие практики работы *гештальтгрупп* от Т-групп и групп встреч заключается в том, что руководитель гештальтгруппы одновременно работает не со всеми ее участниками, а один на один с кем-либо из ее членов, добровольно согласившимся стать на время главным действующим лицом, т. е. сесть на так называемое «горячее место». Остальные члены группы наблюдают за процессом взаимодействия ведущего и клиента, находящегося на «горячем месте». В результате такого наблюдения они начинают лучше понимать и осознавать собственные проблемы, идентифицируя себя с человеком, с которым работает ведущий.

Ключевыми понятиями гештальттерапии являются «осознание» и «сосредоточенность на настоящем». Саморегуляция зависит от осознания человеком того, что с ним сейчас происходит, и от способности жить текущими заботами. От участников гештальтгрупп требуется, чтобы они не обращались к прошлому опыту и не думали о будущем. Основные приемы, используемые в работе гештальтгрупп, следующие: расширение осознания, интеграция противоположностей, усиление внимания к чувствам, работа с мечтами, принятие ответственности на себя, преодоление сопротивления. Расширение осознания предполагает лучшее понимание человеком того, что происходит в нем и вокруг него. Для этого участники группы обычно разделяются на пары и описывают состояние своего сознания партнеру во время общения с ним. Осознание противоположностей означает понимание и признание того факта, что в каждом человеке сочетаются разнообразные, дополняющие друг друга индивидуальные качества положительного и отрицательного характера, такие, например, как честность и нечестность, принципиальность и беспринципность и т. п. Усиление внимания к чувствам помогает участникам более глубоко осознать и понять собственные переживания. Работа с мечтами предоставляет возможность лучше оценить себя как личность. Упражнения, направленные на принятие ответственности на себя, помогают членам группы обрести уверенность, поверить в себя, в свои возможности. Преодолению психологического внутреннего сопротивления самораскрытию способствуют приемы типа релаксации, а также специальный прием, называемый «осознание фантомов» (под фантомами имеются в виду психологические представления и барьеры, мешающие человеку вести себя раскованно).

В психодраме используются элементы драматической импровизации жизненных ситуаций, предназначенные для более полного раскрытия внутреннего мира человека. Избираемые сюжеты, задаваемые роли и способы их исполнения определяются спонтанно самим клиентом, а не задаются извне. В данном случае широко используется ролевая игра, причем те формы ролевого поведения, которые вначале реализуются в игре, затем становятся привычными для индивида и входят в структуру его личности, помогая лучше

адаптироваться к различным жизненным ситуациям. Экспериментальное вхождение в различные роли в психотерапевтической группе и их исполнение помогают человеку лучше раскрыться и осознать самого себя.

В *группах телесной терапии* особое значение придается «общению» с телом человека, управлению им, взаимодействию людей на телесном уровне. В основе ряда частных методик, входящих в тот тип психотерапии, лежит убеждение в том, что механизмам психологической защиты, мешающим человеку нормально вести себя и развиваться, можно противопоставить прямые телесные контакты.

Группы тренинга умений зародились под влиянием бихевиористских идей с целью их применения на практике для выработки у человека жизненно полезных приспособительных умений и навыков. Группы тренинга умений включают в себя определенное число людей, испытывающих трудности в общении и взаимодействии с другими людьми и проходящих запрограммированный курс обучения отсутствующим у них коммуникативным умениям и навыкам. Члены таких групп рассматриваются как учащиеся, желающие приобрести нужные умения и навыки, которые помогут им лучше адаптироваться к жизни. Занятия в группах тренинга умений могут оказаться особенно полезными для детей подросткового и раннего юношеского возраста. Приобретение ими коммуникативных умений делает детей независимыми, компетентными в общении и предопределяет их будущие успехи в тех видах деятельности, выполнение которых зависит от их умения оказывать влияние на людей.

Целью групп тренинга умений является выработка нужных внешних форм поведения. К числу таких умений относятся те, которые помогают избавиться от состояния тревоги, страха, справиться с чрезмерным эмоциональным возбуждением, а также умения, необходимые для профессиональной работы, для принятия решений и выполнения родительских функций, для ведения переговоров и дискуссий. Членов таких групп учат вести самонаблюдение, фиксировать и записывать данные о себе.

Одной из разновидностей групп тренинга умений являются те, которые вырабатывают у человека уверенность в себе. Многие люди чувствуют себя неуверенно и неспособны верить в свои возможности из-за того, что под влиянием слишком частых наказаний у них в детстве выработался так называемый заторможенный тип личности. В общении с другими людьми индивиды подобного рода испытывают необоснованное чувство вины, чрезмерно сильное состояние тревоги. Противоположной — и тоже отрицательной — формой поведения, связанной с неуверенностью, является агрессивность. Агрессивный человек нарушает личные права других людей, в частности право человека быть выслушанным, быть принятым всерьез, поступать по-своему и др. Он навязывает себя, свое мнение другим людям, оказывает на них давление, унижает, оскорбляет.

Работа групп тренинга умений строится на ролевом проигрывании сложных жизненных ситуаций, в которых эти умения могут быть выработаны. Сначала разыгрываются простые социальные ситуации, затем они усложняются

и доводятся до уровня конфликтных, т. е. таких, из которых трудно найти простой и единственно возможный выход, полностью устраивающий всех участников. В некоторых случаях используются технические средства обучения, в частности аудио- и видеозаписи. Иногда работа групп тренинга умений, особенно когда их участниками являются неуверенные в себе люди, заторможенные и тревожные, сопровождается или предваряется элементами аутотренинга, о котором пойдет речь в следующем параграфе данной главы.

Подведем итоги, обозначив возможные сферы практического применения различных психокоррекционных методов и тренинговых групп в практике подготовки педагогов, в работе с учащимися и родителями. Участие в Т-группах может помочь педагогу лучше узнать самого себя как личность, выработать индивидуальный стиль деятельности, научиться лучше понимать своих коллег и родителей, с которыми приходится вступать в общение по поводу обучения и воспитания их детей. Т-группы могут быть также полезны для подготовки старшеклассников к жизни, для налаживания межличностных контактов и достижения лучшего взаимопонимания между учителями, воспитателями и детьми.

Группы встреч могут оказаться полезными для начинающих учителей и воспитателей с целью повышения уровня их самосознания и развития личности. В них также можно включать старшеклассников и родителей, имея в виду достижение большего доверия и лучшего взаимопонимания между детьми и взрослыми. Сферой практического применения гештальттерапии может стать индивидуальная педагогическая работа с детьми и повышение ее эффективности. Педагог, прошедший курс психодрамы, с успехом может использовать соответствующие знания для разнообразия занятий с учащимися на уроках, повышения их воспитательной отдачи. Особенно полезной психодрама может оказаться на уроках иностранного языка, организуемых и проводимых по групповому интенсивному методу.

Группы тренинга умений весьма полезны при выработке у будущих педагогов профессиональных коммуникативных умений и навыков, в частности в педагогических учебных заведениях и учреждениях, занятых повышением квалификации педагогических кадров.

АУТОТРЕНИНГ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА

Аутогенная тренировка, или—кратко—аутотренинг, представляет собой систему упражнений, направленных человеком на себя и предназначенных для саморегуляции психических и физических состояний. Аутотренинг полезен в тех видах деятельности, которые вызывают у человека повышенную эмоциональную напряженность, в том числе в педагогической работе, так как в общении педагога с детьми и с их родителями нередко возникают ситуации, которые называют трудными и которые требуют эмоционально-волевой саморегуляции. Использование приемов аутотренинга позволяет человеку целенаправленно изменять настроение и самочувствие, положительно сказывается на его работоспособности и состоянии здоровья. Те люди, кто

систематически занимается аутотренингом, Получают возможность рационально распределять и экономно использовать свои силы в повседневной жизни, а в нужные моменты Предельно их мобилизовать.

Аутотренинг основан на сознательном применении человеком Разнообразных средств психологического воздействия на собственный организм и нервную систему с целью их релаксации или, напротив, тонизирования. Соответствующие средства воздействия включают специальные упражнения, предназначенные для изменения тонуса скелетных мышц и мышц внутренних органов. Активную роль при этом играют словесное самовнушение, представления и чувственные образы, вызываемые волевым путем. Все эти средства психологического воздействия человека на собственный организм в аутотренинге используются комплексно, в определенной последовательности: релаксация, представление, самовнушение. Практическая отработка техники аутотренинга проводится в той же последовательности.

Аутотренинг включает упражнения, направленные на управление вниманием, произвольное оперирование чувственными образами, словесные самоинструкции, волевое регулирование тонуса мышц и управление ритмикой дыхания. Система *управления вниманием* предполагает выработку способности концентрироваться и длительно удерживать внимание на каком-либо предмете, объекте, событии, факте. Способность *оперировать чувственными образами* вырабатывается через специальные упражнения, направленные на перевод внимания с внешнего мира на внутренний и далее — на ощущения и чувственные образы.

От сравнительно простых и привычных представлений в аутотренинге постепенно переходят к более сложным, например к представлениям силы тяжести, тепла, распространяющегося от одной части тела к другой, картин природы и т. д. При помощи специальных слов и выражений, произносимых с разной громкостью, в плане внешней речи и речи про себя отрабатываются навыки *словесного самовнушения*. Такое самовнушение, если оно используется человеком умело, ускоряет наступление у него нужного психологического или физиологического состояния. Словесные самовнушения в аутотренинге сочетаются с определенной ритмикой дыхания. Управление ритмикой дыхания достигается за счет упражнений, учащающих или замедляющих вдохи и выдохи, уменьшающих или увеличивающих амплитуду дыхания. Все эти упражнения отрабатываются в трех основных положениях: лежа, сидя и стоя.

Упражнения, связанные с произвольной *регуляцией мышечного тонуса*, также отрабатываются в определенной системе и последовательности. Сначала люди учатся расслаблять и напрягать мышцы, легче всего поддающиеся контролю (мышцы рук и ног), затем переходят к мышцам, которыми труднее произвольно управлять (мышцы шеи, головы, спины, живота), и, наконец, обращаются к специальным упражнениям, направленным на регуляцию тонуса мышц внутренних органов.

Особенно сложными и важными упражнениями, входящими в аутотренинг, являются те, которые направлены на *регулирование состояния*

кровеносных сосудов головы и тела человека, их расширение с целью достижения состояния релаксации и успокоения или сужение с целью повышения тонуса и активизации организма. В этих упражнениях используется естественное тепло ладони руки человека и образные представления тепла или холода волевым путем.

Описанная система аутогенной тренировки полезна педагогам, имеющим большую нагрузку и сталкивающимся в жизни с индивидуальными проблемами, касающимися их психофизиологического состояния, работоспособности и здоровья. Учитель или воспитатель, занимающийся аутогенной тренировкой, может больше дать своим ученикам и воспитанникам, чем тот, кто ею не занимается. Аутогенная тренировка, улучшая состояние здоровья педагога, повышая его работоспособность, тем самым увеличивает и его педагогическую отдачу. При желании каждый учитель и воспитатель могут овладеть методами аутогенной тренировки и научиться пользоваться ими самостоятельно, в отличие от психокоррекционной практики, которая требует совместной групповой работы и участия в ней профессионально подготовленных психологов.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Организация психологического самообразования педагога

1. Необходимость непрерывного психологического самообразования педагога.
2. Основные отрасли психологической науки, содержащие в себе сведения, полезные для педагога.
3. Научные и популярные издания, включающие психологическую информацию, полезную для психологического самообразования педагога.

Тема 2. Психологические основы педагогической саморегуляции

1. Значение саморегуляции в деятельности педагога.
2. Педагогические ситуации, порождающие потребность в психологической саморегуляции.
3. Саморегуляция восприятия и внимания.
4. Саморегуляция памяти и мышления.
5. Самоуправление эмоциональными состояниями.

Тема 3. Психокоррекция в деятельности педагога

1. Основные направления и цели педагогической психокоррекционной работы.
2. Классификация психокоррекционных методов.
3. Группы социально-психологического тренинга (Т-группы).
4. Группы встреч.
5. Группы тренинга умений.

Тема 4. Аутотренинг в работе педагога

1. Понятие об аутогенной тренировке.
2. Значение аутотренинга и пути его практического использования, в работе педагога.
3. Цели и задачи аутогенной тренировки.
4. Упражнения, направленные на регуляцию тонуса мышц.
5. Упражнения, предназначенные для управления вниманием и чувственными образами.
6. Упражнения, предназначенные для изменения ритмики дыхания.

Темы для рефератов

1. Источники полезной для педагога психологической информации. ~- Педагогические ситуации, связанные с ними психологические процессы и состояния, требующие саморегуляции деятельности педагога.
2. Основные принципы саморегуляции.
3. Психокоррекционные методы и группы, возможности их использования в педагогической практике.
4. Аутогенная тренировка и ее применение в процессе самосовершенствования деятельности педагога.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Система работы педагога по психологическому самообразованию.
2. Теоретические основы психологической саморегуляции деятельности педагога.
3. Психокоррекционная работа в профессиональной подготовке учителя.
4. Приемы и методы повышения работоспособности педагога при помощи аутогенной тренировки.

Литература

I

Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация.—М., 1983.

(Психология педагогической деятельности: 6—40, 64—73.)

Бернс Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание.— М., 1986.

(Психологическая подготовка учителей: 333—351.)

Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителей и родителей.— М., 1987.

Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении.— М., 1987.

Карнеги Д. Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей.— М., 1989.

Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры.— М., 1988.

II

Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе.— М., 1989.

(Активное социально-психологическое обучение педагогов.)

Ладанов И. Д. Управление стрессом.— М., 1989.

(Управление стрессом: 27—42. Тренировка воли: 43—69. Тренировка памяти: 69—83. Саморегуляция (владение собой): 83—119. Предотвращение и преодоление конфликтов: 120—137.)

Леонтьев А. А. Педагогическое общение.— М., 1979.

(Как развивать умения педагогического общения: 39—45.)

Гримак Л. П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности.— М., 1989.

(Преодоление критических ситуаций: 188—198. Саморегуляция психических состояний: 227—262.)

Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения.— Л., 1983.

(Пути и средства управления нервно-психическим напряжением: 138—151.)

Николов Н., Нешев Г. Загадка тысячелетий (что мы знаем о памяти).— М., 1988.

(Управление памятью: 84—112, 133—140.)

Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг.— М., 1989. (Психокоррекционная работа в современной гуманистической психологии: 195—207.)

Ратгер М. Помощь трудным детям.— М., 1987.

(Психотерапия и ее эффективность: 347—397.)

Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей.— Киев, 1987.

(Психокоррекционная работа в группе активного социально-психологического обучения: 48—59.)

Раздел 7.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РУКОВОДСТВО

Глава 31.

РУКОВОДСТВО ДЕТСКИМИ ГРУППАМИ И КОЛЛЕКТИВАМИ

Краткое содержание

Обучение детей общению и взаимодействию с людьми. Основное отличие работы с детскими группами от работы с группами и коллективами взрослых. Обучение детей умениям и навыкам межличностного взаимодействия и общения. Учет в общении возрастных особенностей детей, объединенных в группы и коллективы. Общие и частные цели педагогического руководства детскими коллективами, методы и средства реализации этих целей. Обучение распределению обязанностей и ролевым формам внутригруппового взаимодействия. Развитие организаторских умений и исполнительских навыков у детей, роль групповых норм и правил в их усвоении. Обучение деловому взаимодействию, функционально-ролевой адаптации и взаимозаменяемости в работе. Формирование умения устанавливать и поддерживать личные контакты с товарищами. Воспитание у

детей способности оставаться независимыми в группе, уважать мнения и учитывать интересы других ее членов. Обучение умению вести дискуссию, предупреждать возникновение и разрешать уже возникшие межличностные конфликты. Возрастные возможности научения детей коммуникативным умениям и навыкам. Особое значение младшего школьного возраста в обучении общению.

Управление межличностными отношениями в детских группах и коллективах. Деловые и личные взаимодействия в детских группах и коллективах, их значение для развития ребенка как личности. Деловые связи в учении, игре и труде, их значение для формирования специфических деловых качеств личности у ребенка. Основные направления развития деловых отношений детей, возрастные особенности становления и преобразования этих отношений. Необходимость чувственных ориентиров для самоуправления совместной деятельностью у дошкольников. Обсуждение и составление планов совместной работы у детей младшего школьного возраста. Самоуправление деятельностью в подростковом и раннем юношеском возрасте. Формирование и укрепление нравственной основы деловых взаимоотношений — главная задача воспитания. Возрастные преобразования нравственных норм личных взаимоотношений детей. Построение личных взаимоотношений детей на основе концепции морального развития Л. Колберга.

Организация детской групповой деятельности. Необходимость оптимальной организации совместной деятельности детей в группах и коллективах, условия и требования, которым должна соответствовать эта организация. Возрастные аспекты определения оптимальной величины детских групп и коллективов. Систематическое изменение состава и распределения ролей между детьми в группах и коллективах. Требование равноправия и независимости личностей в коллективе. Приближение содержания деятельности детских групп и коллективов к условиям жизни взрослых людей. Роль задач, решаемых в детских группах и коллективах, для интеллектуального и личностного развития детей.

Развитие личности в детских группах и коллективах. Сложность решения проблемы влияния детских групп и коллективов на развитие личности ребенка, двойственность такого влияния. Усиление положительных и ослабление отрицательных следствий воздействия детских коллективов на личность ребенка. Включение ребенка в совместную деятельность и разные виды общения с целью его личностного развития. Практические пути решения проблемы разностороннего развития личности через организацию многопрофильных детских групп и коллективов со сменяемыми руководителями.

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ОБЩЕНИЮ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ЛЮДЬМИ

Стиль и методы руководства детскими группами и коллективами должны отличаться от приемов руководства коллективами взрослых людей, так как в качестве основной задачи в управлении детскими группами и коллективами

ставится задача обучения и воспитания у детей умений и навыков группового взаимодействия. Существуют и возрастные особенности руководства детскими коллективами, отражающие специфику возрастной психологии и обеспечивающие преемственность в развитии соответствующих коммуникативных умений. Выясним, каковы особенности педагогического руководства детскими группами и коллективами с учетом общих задач обучения и воспитания, а затем ответим на вопрос о специфике руководства объединениями детей разного возраста, начиная от раннего дошкольного и кончая старшим школьным возрастом.

Практически организуя работу детских групп и коллективов, педагог должен преследовать следующие цели:

1. Научить детей правильно распределять между собой роли в совместной деятельности и выполнять свои ролевые обязанности.

2. Научить детей быть руководителями в групповой деятельности.

3. Научить детей подчиняться заданным правилам совместной работы, быть также и хорошими исполнителями.

4. Научить детей умело общаться друг с другом, устанавливать и поддерживать хорошие деловые взаимоотношения.

5. Научить детей создавать в группе эмоционально благоприятные личные взаимоотношения.

6. Научить каждого ребенка быть независимым в группе или коллективе, преследуя собственные цели, в то же самое время не ущемлять интересов других членов группы.

7. Научить детей умело вести дискуссию, высказываться самим и слушать других, доказывать свою правоту и признавать правильность позиций других людей.

8. Научить детей снимать конфликты в сфере личных и деловых межличностных отношений.

Обучение правильному распределению обязанностей предполагает проведение систематической разъяснительной работы, направленной на то, чтобы убедить детей в том, что коллективная деятельность, построенная на основе разделения функций, их специализации и кооперации, координации усилий членов группы, является прогрессивной. При правильной организации такая работа идет на пользу всем без исключения людям, порождая значительный материальный выигрыш, обеспечивая социальную и моральную поддержку и способствуя развитию каждого как личности. Это происходит тогда, когда группа или коллектив не доминируют над личностью, не ущемляют ее интересов и не подавляют ее. Следует особо подчеркнуть значимость каждой роли в группе для развития индивида как личности, необходимость ролевой взаимозаменяемости, при которой каждый имеет право и возможность побывать в различных социально-психологических ролях. Результатом такой работы должно стать научение детей самостоятельному распределению обязанностей в группе, решение этой задачи без вмешательства взрослых.

Две самые важные роли, которые встречаются практически во всех организованных группах детского типа,— это *роли руководителя и исполнителей*. Их выполнению в первую очередь необходимо обучить детей. Ребенку прежде всего нужно показать, как собрать детей, распределить между ними обязанности, добиться того, чтобы каждый из них хорошо понял и принял свою роль. Следующий этап обучения преследует цель усвоения функций по координации, контролю совместной деятельности, подведению ее итогов. Сначала взрослому нужно научить ребенка подчиняться ему, а затем — своим товарищам, причем необходимо следить за тем, чтобы от внешнего контроля за своей деятельностью ребенок постепенно переходил к внутреннему самоконтролю, от добросовестного выполнения обязанностей в присутствии других людей к добросовестному их исполнению наедине с самим собой. Не менее важно своевременно научить детей подчиняться другим и быть хорошими исполнителями своих обязанностей внутри социальной группы. Важным моментом обучения исполнительской деятельности является научение следованию заданным в группе или коллективах правилам поведения. Большую пользу в этом плане ребенку может принести включение его в групповую работу, предполагающую строгое следование различным правилам, варьирование время от времени самого характера этих правил, действующих в группе.

Обучение *деловому общению* с целью поддержания эффективного взаимодействия предполагает развитие у ребенка умения менять стратегию и тактику внутригруппового поведения в зависимости от ситуации и особенностей партнера по совместной деятельности, гибко приспосабливаться к нему. Для этого ребенок должен быть готов взять на себя разные роли в группе, а при необходимости—обязанности товарищей по деятельности, научиться действовать решительно, быстро и уверенно в любой ситуации.

Важным условием хорошего делового взаимодействия являются благоприятные личные взаимоотношения членов группы. Поэтому Детей необходимо также учить устанавливать хорошие личные контакты, располагать к себе людей, создавать и поддерживать у них хорошее настроение. Это требует усвоения детьми приемов эмоционально благоприятного *межличностного общения*.

Особую педагогическую задачу составляет воспитание у ребенка способности *оставаться и в коллективе свободной, независимой личностью*, не обезличиваться и не утверждать свое личное «Я» за счет свободы и подавления личностей в других людях, нарушая их интересы. Практическое решение данной проблемы иногда осложнено тем, что не каждый взрослый человек в состоянии вести себя так как положено, готов стать примером и образцом для подражания со стороны детей.

В совместной деятельности у людей нередко возникают споры, дискуссии, противоречия во взглядах, могущие, если их своевременно не снять, перерасти в конфликт, завести совместную деятельность в тупик. Имея в виду природную импульсивность детей, их эмоциональную экспансивность и несдержанность, неумение контролировать свои действия и поступки, важно

как можно раньше научить детей *следовать определенным правилам в спорах и дискуссиях* — таким, которые предупреждают возникновение конфликтных и тупиковых ситуаций в совместной деятельности. Таковы общие цели психолого-педагогической работы с детскими группами и коллективами. Обсудим теперь возможность их практической реализации в работе с детьми разного возраста.

Мы знаем, что первый явно выраженный интерес к сверстникам дети начинают проявлять уже в раннем возрасте. Начиная с этого времени у них уже можно воспитывать полезные формы группового поведения, обучать необходимым коммуникативным умениям и навыкам. Что же касается усвоения детьми ролевых форм поведения, то оно может стать эффективным начиная примерно с дошкольного возраста, когда у детей впервые появляются сюжетно-ролевые игры. Важно не просто наблюдать за тем, как естественно развивается этот процесс, но и разумно им управлять, вводя новые сюжеты и изменяя правила взаимодействия. В старшем дошкольном возрасте у детей вполне могут воспитываться навыки организаторской и исполнительской деятельности, самостоятельность в распределении ролей, прав и обязанностей.

Младший школьный возраст в социально-психологическом, воспитательном отношении был до сих пор своеобразным «белым пятном». Психологи и педагоги много рассуждали на тему о том, как обучать детей этого возраста и строить их учебную деятельность, но мало представляли воспитание личности в данном возрасте, особенно в групповых условиях. Между тем умелое управление детскими группами и коллективами может дать весомые воспитательные результаты. В младшем школьном возрасте можно и нужно, например, обучать детей гибкости общения с целью поддержания эффективного делового взаимодействия друг с другом. Этот же возраст вполне подходит для формирования у детей умения устанавливать и поддерживать эмоционально положительные личные взаимоотношения с людьми. В это время можно научить ребенка быть независимым, следовать своим целям в коллективном взаимодействии и в то же самое время уважать интересы других.

Можно предположить, что младшим школьникам вполне доступно элементарное научение в сфере ведения споров и дискуссий, включая способность слушать и понимать других, предупреждать и устранять конфликты в межличностных отношениях. Словом, этот возраст обладает значительными, далеко еще не полностью исследованными и использованными на практике резервами психического и поведенческого развития детей. Одной из причин того, почему подростки и многие старшеклассники не умеют общаться, почему взрослым совместно с ними бывает так трудно решать различного рода задачи, является то, что этому детей в младшем школьном возрасте никто специально не учит.

Подростковый возраст можно рассматривать как время окончательного оформления коммуникативных умений и навыков. В эти годы перед детьми необходимо ставить настоящие деловые задачи, подобные тем, которые стоят перед группами и коллективами взрослых людей. Руководить детскими группами в старшем школьном возрасте должны наиболее опытные,

психологически компетентные учителя и воспитатели, хорошо владеющие методикой и техникой ведения различных видов психокоррекционной работы.

УПРАВЛЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В ДЕТСКИХ ГРУППАХ И КОЛЛЕКТИВАХ

Управление межличностными отношениями в детских группах и коллективах составляет педагогическую задачу повышенной значимости. Большая роль межличностным отношениям в детском возрасте отводится потому, что в эти годы в системе человеческих интерперсональных связей происходит активный процесс становления личности, а межличностные отношения представляют собой наиболее эффективное средство управления развитием личности.

В социально-психологически зрелых группах и коллективах, т. е. в таких объединениях детей, которые заняты какой-либо серьезной совместной деятельностью, существуют два основных вида отношений: *деловые* и *личные*. Их развитие и функционирование оказывает преимущественное влияние на формирование деловых и личных качеств ребенка, и первый педагогически важный вывод, который может быть сделан на основе констатации этого факта, заключается в необходимости параллельного развития в детских группах и коллективах как деловых, так и личных взаимоотношений их участников.

Что же входит в понятие системы деловых отношений? Какова их база и условия оптимального формирования в детских группах? К *деловым отношениям* в группах детей можно отнести те, которые складываются в игре, учении и труде — основных видах совместной Деятельности детей. Сюда входят руководство, подчинение, распределение обязанностей, координация действий, составление планов и программ, их обсуждение и реализация, подведение итогов, оказание взаимопомощи и др. В каждом подвиде деловых отношений формируется и развивается то или иное социально полезное личностное качество или группа таких качеств. Например, включение ребенка в руководство детским коллективом способствует становлению у него практического интеллекта и ответственности, более глубокого понимания интересов других людей и умения учитывать их на практике. Выполнение в группе роли подчиненного развивает у ребенка дисциплинированность, а личное участие в распределении обязанностей формирует у него более широкий взгляд на проблему деловых связей и отношений людей, тренирует наблюдательность и память.

Руководство товарищами по группе с целью координации их усилий развивает у ребенка оперативность и гибкость мышления. Составление планов и программ совместной деятельности, их обсуждение и подведение итогов побуждают детей к совершенствованию коммуникативных умений и навыков, в том числе умения слушать, понимать, излагать свои мысли, доказывать, сотрудничать, идти на компромисс.

Управление деловыми взаимоотношениями детей в процессе их индивидуального развития постепенно охватывает разные сферы деятельности: игру, учение и труд. Это одно из направлений в развитии у детей умения

работать вместе с другими людьми. Второе направление связано с постепенным переходом от внешней организации и контроля деятельности к самоуправлению и самоконтролю в детских группах и объединениях, причем прогрессивное развитие личности ребенка по этой логической линии в разных видах деятельности может происходить независимо. Желательно, чтобы в сюжетно-ролевых играх детей вначале участвовали взрослые, а затем всю игру организовывали и проводили сами дети.

В управлении деловыми взаимоотношениями детей имеются определенные возрастные особенности. Отметим некоторые из них. В дошкольном возрасте все деловые отношения и условия их развития должны быть представлены для детей в наглядно-действенной или наглядно-образной форме, так как более высокий уровень интеллектуального развития им еще не доступен. Это не исключает возможность использования взрослым словесных воздействий при руководстве деятельностью детей. Однако когда ставится задача перевода деловых отношений детей на рельсы самоуправления, то наличие достаточного количества чувственных сигналов и ориентиров. Для детей следует, по-видимому, считать обязательным моментом в данном случае социально-психологического научения.

К совместному планированию как более развитой и сложной форме деловых отношений можно переходить в старшем дошкольном или в младшем школьном возрасте. Взрослый человек должен уметь объяснить детям, что такое план деятельности, для чего и как он составляется. Вместе с детьми ему следует разработать два или три простейших плана, по которым в дальнейшем будет разворачиваться их совместная деятельность. Переходить к самостоятельному планированию дети могут к концу младшего школьного возраста, причем не только в игре и труде, но также и в учебной деятельности.

Развитую систему самоуправления и самоконтроля деятельности можно включать в подростковом и в раннем юношеском возрасте. Причем участие взрослого в управлении здесь сводится в основном к роли консультанта и советчика. Это не значит, что совместную деятельность подростков надо пускать на самотек, просто методы руководства ею в это время должны быть существенно иными, чем в более ранних возрастах. Их следует строить с учетом трех важнейших обстоятельств. Во-первых, с расчетом на то, что складывающиеся деловые отношения в конечном счете должны вырасти до уровня взрослых; во-вторых, имея в виду специфические особенности детей подросткового и раннего юношеского возраста; в-третьих, с учетом того факта, что создаваемая система отношений, несмотря на ее приближение к взрослости, в данном возрасте играет еще подчиненную роль по сравнению с другими, ведущими видами деятельности детей.

Личные взаимоотношения детей, их развитие и руководство детскими группами и коллективами имеют свою логику. Поскольку главной задачей развития отношений становится укрепление и обогащение их нравственной основы, то задача педагога сводится к тому, чтобы в виде нормативов и образцов задавать и действительно поддерживать необходимые нормы нравственности, реализуя их в системе детских групповых межличностных

отношений. Важнейшими из них являются порядочность, доброта, ответственность, сочувствие, готовность прийти на помощь.

Такие отношения могут создаваться в группах детей, начиная с раннего возраста, причем формирование и укрепление нравственных отношений в детских группах должно находиться на первом месте по сравнению с деловыми взаимоотношениями. Такая постановка вопроса объясняется тем, что сами по себе деловые отношения автоматически не несут нравственное начало, а если человеческие взаимоотношения не основываются на высокой нравственности, то могут привести к формированию и укреплению отрицательных личностных свойств у ребенка.

Нравственные основы детских взаимоотношений с возрастом развиваются. Логика их преобразования может быть описана в русле концепции развития детской морали, по Л. Колбергу. На начальном этапе морального развития ребенка, которому свойственна так называемая доконвенциональная мораль, нормы и правила поведения детям должны разъясняться. Необходимо добиваться того, чтобы сами дети в конечном счете научились давать нравственные объяснения своим поступкам, и всего этого вполне можно достичь в возрасте от 2—3 до 4—5 лет.

В группах старшего дошкольного и младшего школьного возраста допустимо переходить к построению межличностных отношений на базе конвенциональной морали, т. е. к уяснению того, что нравственные нормы существуют и развиваются независимо от мнений отдельных людей и обязательны для всех. Развитие детской морали можно ускорить при правильно организованном руководстве их очными взаимоотношениями в подростковом и раннем юношеском возрасте. Весьма положительную роль могли бы сыграть уроки нравственности, проводимые людьми, в моральном отношении высокоразвитыми, культурно образованными.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕТСКОЙ ГРУППОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ни одна из идей, которые высказывались в двух первых параграфах этой главы, не будет успешно реализована без должной организации деятельности детских групп и коллективов. Эта организация должна быть такой, чтобы объективно создать оптимальные условия для научения и воспитания личности, для приобретения ею тех положительных качеств, о которых говорилось выше. Каковы же эти условия и какой, исходя из них, должна быть совместная деятельность детей?

Первое такое условие — *обеспечение каждому члену детской группы или коллектива возможности для активного участия во всех ее делах*. Второе условие — *получение богатого и разнообразного опыта общения и совместной деятельности в группах*. Третье условие — *использование в группах или коллективах таких норм и правил взаимодействия, которые интересы личностного развития детей ставят на первый план*. Четвертое условие — *воссоздание в практической деятельности детских групп и коллективов той социальной реальности, с которой дети, став взрослыми, обязательно*

должны будут столкнуться. Деятельность развивающих детских групп и коллективов следует организовывать таким образом, чтобы постепенно готовить детей к взрослой жизни. Пятое условие — *выявление задатков ребенка и превращение их в способности.*

Первое из обозначенных условий может быть выполнено лишь тогда, когда *количество участников в детской группе относительно невелико*, т. е. такое, которое позволяет каждому члену группы свободно вести себя и с полной отдачей сил включиться в совместную деятельность. Практика показывает, что оптимальной по составу является группа численностью от 3 до 7 человек. Объясняется это тем, что группа данной величины обеспечивает активное участие каждого человека в совместной деятельности, позволяя вместе с тем наилучшим образом распределить обязанности между членами группы и скоординировать их действия.

Для того чтобы выполнить второе условие, рекомендуется *систематически изменять состав и распределение ролей в детских группах.* Это позволяет детям получать богатый и разнообразный опыт общения, усваивать различные формы ролевого поведения, вырабатывать нужные и достаточно гибкие коммуникативные умения и навыки. Чем меньше возраст детей, тем меньшей по величине должна стать группа, в которой все это происходит. Например, для детей раннего и дошкольного возраста можно рекомендовать создание групп по 2—4 человека в каждой, для детей младшего школьного возраста — 3—5 человек, для подростков и юношей — группы по 5—7 человек. Благодаря постепенному увеличению размера группы с возрастом задачи, которые детям приходится решать, становятся сложнее, и это обогащает опыт их межличностного общения.

Сошлемся в этой связи только на один пример. Для того чтобы успешно взаимодействовать друг с другом, члены группы должны установить хорошие личные взаимоотношения. Если в группе, состоящей из двух человек, таких отношений всего одна пара, а в группе из трех человек — шесть пар, то в группе из пяти и семи человек их соответственно будет уже тридцать и сорок два.

Третье из названных условий будет соблюдено, если *отношения между группой и каждым отдельно взятым ее членом будут строиться на равноправной, демократичной основе.* Это в данном случае означает, что каждый ребенок в группе получает такие же права, как группа в целом, и если его мнение расходится с мнением большинства других членов группы, то за самим ребенком остается право поступить в том или другом случае по-своему.

Нередко то, чем на практике заняты детские группы и коллективы, бывает достаточно интересно для детей как развлечение, но настолько оторвано от социальной действительности и взаимоотношений взрослых людей, что практически не готовит ребенка к жизни. Для того чтобы коллективные формы детского существования стали для них настоящей школой жизненной подготовки, необходимо обеспечить выполнение четвертого условия. Здесь без активной помощи взрослых, без совместной творческой работы социологов, психологов и педагогов, по-видимому, не обойтись. Составляя программу

коллективного воспитания детей, необходимо позаботиться о том, чтобы в нее вошли *групповые дела, связанные с решением наиболее сложных жизненных проблем*. В их число обязательно должны органически войти те виды совместной деятельности детей, в которых решаются проблемы нравственного, политического, экономического и культурного характера. Виды деятельности, в которые практически включаются дети, должны не только готовить их к жизни, но психологически развивать. В общении со сверстниками ребенок не просто удовлетворяет свои потребности — такая единственная функция совместной деятельности не имела бы особой ценности, но развивается, а настоящее развитие возможно лишь в процессе постановки и решения разнообразных задач. Детские группы и коллективы, по крайней мере в учреждениях учебно-воспитательного типа, должны создаваться для решения определенных, развивающих задач и находиться в зоне ближайшего (потенциального) развития ребенка.

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ДЕТСКИХ ГРУППАХ И КОЛЛЕКТИВАХ

Теперь мы подошли, пожалуй, к самым сложным и ответственным вопросам: о развитии детей в группах и коллективах и о разумном педагогическом руководстве этим процессом. Сложность поставленных вопросов состоит в том, что группа или коллектив могут оказывать двойственное, как положительное, так и отрицательное влияние на личность, и важно усилить первое, сведя к минимуму второе.

Вне общения со взрослыми людьми и другими детьми ребенок вряд ли приобретет нужные ему человеческие качества. Следовательно, коллектив ему необходим. Но коллектив, как мы выяснили ранее, при наделении его слишком большими полномочиями и властью над личностью, а также при недостаточно высоком уровне собственного развития ребенка может препятствовать его дальнейшему росту. Педагог на практике сталкивается, таким образом, со сложной задачей: как, управляя развитием самого коллектива, усиливать его положительное и уменьшать возможное отрицательное воздействие на личность ребенка.

Для того чтобы положительно и разносторонне влиять на личность ребенка, детский коллектив должен жить достаточно разнообразной жизнью, включающей виды деятельности, способствующие развитию личности. На практике большинство детских коллективов чаще всего заняты одним, реже двумя и очень редко тремя разными видами деятельности. В них ребенок не в состоянии получить возможность для разностороннего личностного развития. Тогда остается один выход: *сделать ребенка активным участником сразу нескольких детских коллективов, занятых различными видами деятельности и в совокупности обеспечивающих ребенку нужное разнообразие личностного роста*.

Это не есть единственно возможное и оптимальное решение проблемы, так как в пределах доступного для ребенка социального окружения не всегда находится нужное количество разнообразных по содержанию деятельности

детских объединений. Тогда можно сделать так, чтобы ребенок непосредственно участвовал в работе двух, максимум — трех детских коллективов, каждый из которых, в свою очередь, занимался бы двумя-тремя различными видами деятельности, взаимодополняющими друг друга в их влиянии на личностное развитие ребенка. Участвуя в деятельности каждого из них, ребенок будет иметь возможность приобретать достаточное количество различных полезных личностных свойств, причем в зависимости от его собственных способностей и склонностей. Разумно, чтобы каждым детским коллективом в этом случае руководили два-три педагога — специалисты в различных областях человеческой деятельности.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Обучение детей умениям и навыкам общения

1. Основные психолого-педагогические задачи работы с детскими группами и коллективами.
2. Цели педагогического руководства коллективами.
3. Обучение распределению обязанностей, ролевым формам поведения и деловому общению.
4. Развитие организаторских и исполнительских умений.
5. Научение эмоционально благоприятному межличностному общению, умению вести дискуссии, предупреждению и разрешению конфликтов.
6. Обучение независимому внутригрупповому поведению, учету мнений и интересов других людей.

Тема 2. Управление межличностными отношениями в детских группах

1. Значение деловых и личных взаимоотношений для развития личности ребенка в детских группах и коллективах.
2. Основные направления формирования и развития деловых отношений детей.
3. Возрастные особенности управления деловыми взаимоотношениями.
4. Приоритет нравственных взаимоотношений над деловыми.
5. Возрастные возможности укрепления моральной основы детских групповых взаимоотношений.

Тема 3. Организация деятельности детских групп и коллективов

1. Условия оптимальной организации совместной деятельности детей в группах и коллективах.
2. Социально-психологические основы организации групповой деятельности детей.
3. Оптимальная величина и состав детских групп, их возрастная изменчивость.
4. Требование равноправия личности ребенка и детского коллектива.

5. Приближение содержания и задач совместной деятельности детей к проблемам жизни взрослых людей.

Тема 4. Развитие личности в детских группах и коллективах

1. Двойственность влияния детских групп и коллективов на развитие личности ребенка.

2. Практические пути решения проблемы разностороннего развития личности ребенка в группах и коллективах.

Темы для рефератов

1. Психолого-педагогические основы работы с детьми в первых классах школы по развитию у них умений и навыков общения.

2. Ускоренное развитие нравственной основы личных взаимоотношений у детей дошкольного возраста.

3. Пути повышения эффективности деятельности детских групп и коллективов.

4. Практические средства усиления положительных и уменьшения отрицательных влияний коллектива на развитие личности ребенка.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Общие психолого-педагогические основы руководства детскими группами и коллективами с целью воспитания у детей коммуникативных умений и навыков.

2. Возрастные аспекты управления деловыми и личными взаимоотношениями детей в группах и коллективах.

3. Социально-психологические основы организации совместной деятельности детей в группах и коллективах.

4. Оптимизация развития личности ребенка в группах и коллективах.

Литература

I

Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация.— М., 1983.

(Подготовка школьников к общению: 40—48. Подготовка школьников к организаторской деятельности: 48—55.) •

Бернс Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание.— М., 1986.

(Стиль преподавания: 357—365.)

Гуткина Н. И. Психологические проблемы общения учителя с подростком // Вопросы психологии.—1984.—№ 2.—С. 99—106.

Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения.— М., 1986.

(Конфликты в условиях школы: 4—18.)

Проблемы школьной игры: психолого-педагогический аспект— М., 1987.

(Управление самостоятельной сюжетно-ролевой игрой детей: 129—140.)

Фридман Л. М. Педагогический опыт глазами психолога: Книга для учителя.— М., 1987.

(Обучающая деятельность учителя: 184—189.) П

Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе.— М., 1989.

(Влияние учителя на психологический климат класса: 39—69. Межличностные отношения в детском коллективе: 70—86. Обучение школьников общению: 131—183.)

Вереникина И. М. Преодоление возможных конфликтных ситуаций между учителем и учащимися на уроке // Вопросы психологии — 1986.—№ 3.—С. 71—77.

Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Книга для учителя.— М., 1988.

(Учитель и дети шестилетнего возраста: 173—183.)

Кон И. С. Психология ранней юности.— М., 1989.

(Взаимоотношения юношей со взрослыми: 106—127.)

Маркова А. К. и др. Формирование мотивации учения: Книга для учителя.— М., 1990.

(Тренинг гуманных отношений между учителем и учащимися: 180—189.)

Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе: Книга для учителя начальных классов.— М., 1986.

(Учитель и шестилетний ребенок: 117—127.)

Немов Р. С., Кирпичник А. Г. Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллектива,— М., 1988.

(Пути развития ученического коллектива и повышения эффективности его деятельности: 89—135.)

Особенности психического развития детей 6—7-летнего возраста.— М., 1988.

(Психолого-педагогическая работа с детьми-шестилетками: 111—128.)

Проскура Е. В. Развитие познавательных способностей дошкольника.— Киев, 1985.

(Руководство познавательной деятельностью дошкольников: 73—85.)

Развитие общения дошкольников со сверстниками.— М., 1989.

(Роль взрослого и игрушки в организации контактов между детьми первого года жизни; 50—54.)

Глава 32.

РУКОВОДСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ КОЛЛЕКТИВОМ

Краткое содержание

Стиль и методы руководства коллективом. Авторитарность, демократичность и либеральность — основные параметры практического стиля

руководства педагогическим коллективом. Достоинства и недостатки разных стилей руководства. Изменчивость стиля руководства, его зависимость от условий жизни коллектива и от личности руководителя. Достоинства и недостатки авторитарного стиля руководства. Сильные и слабые стороны демократического стиля руководства. Положительные и отрицательные моменты в либеральном стиле руководства. Понятие о гибком стиле руководства как оптимальном для современного руководителя.

Организация работы коллектива. Основные пути повышения мотивации педагогической деятельности. Обеспечение удовлетворения важнейших социальных потребностей. Предоставление возможностей для творчества, интеллектуального и личностного самосовершенствования. Средства повышения материальной заинтересованности педагога в результатах своей работы. Способы стимулирования через социальные факторы. Индивидуальный характер мотивации. Организация творческой работы педагога.

Предупреждение и устранение конфликтов в работе педагогического коллектива. Способы поведения людей в конфликтных ситуациях: сотрудничество, компромисс, избегание, уступка, соперничество. Разница между противоречием и конфликтом. Допустимость противоречий в работе и нежелательность конфликтов. Виды конфликтных ситуаций в педагогических коллективах. Типичная динамика развития конфликта в коллективе, пути его предупреждения и устранения. Сотрудничество и компромисс как оптимальные способы поведения людей в конфликтной ситуации.

Пути повышения эффективности деятельности педагогического коллектива. Критерии и показатели эффективности деятельности педагогического коллектива. Пути и средства повышения эффективности коллектива в зависимости от избранных критериев и показателей эффективности. Способы повышения уровня обученности детей. Средства улучшения воспитанности детей через воздействие на педагогический коллектив. Повышение эффективности решения педагогическим коллективом разнообразных задач. Определение оптимальной величины педагогического коллектива. Установление нужной композиции. Укрепление межличностных отношений в коллективе, организация межличностного делового общения. Подготовка и проведение коллективных дискуссий. Повышение эффективности деятельности педагогического коллектива через профессиональный рост и личностное развитие педагога.

СТИЛЬ И МЕТОДЫ РУКОВОДСТВА. КОЛЛЕКТИВОМ

Методами руководства называются принятые в обществе на данном этапе его развития законные способы воздействия руководителей на подчиненных им людей с целью побуждения их к определенным действиям. Наиболее известные из методов руководства — это административные, экономические, правовые, морально-психологические. При использовании *административных* методов акцент ставится на имеющейся у руководителя официальной или

неофициальной власти над людьми. Преобладание в руководстве *экономических методов* характеризуется широким применением материальных стимулов. *Правовые методы* воздействия связаны со знанием и использованием Руководителем законов в обращении с людьми. Морально-психологические — это средства воздействия, характеризующиеся непосредственным обращением руководителя к нравственности, совести, порядочности, морали, чувству долга, сострадания и т. п.

Еще сравнительно недавно в нашей стране, господствовала административно-командная система управления, характеризующаяся Широким применением на практике административных, силовых методов воздействия на людей. Сейчас на смену им пришли методы гномического и правового воздействия, и можно надеяться, что в скором времени к ним присоединятся, станут столь же привычными для нас методы морально-психологического стимулирования.

Методы и стиль руководства связаны друг с другом и относительно независимы друг от друга. Их взаимосвязь выражается в том, что доминирование в обществе одного из методов руководства сопровождается, как правило, преобладанием близкого к нему по существу стиля руководства. Например, при административно-командной системе предпочтение отдается авторитарному, или директивному, стилю руководства. В условиях господства экономических и правовых методов на первый план выступает демократичный стиль руководства.

Иногда стиль руководства понимают как индивидуально своеобразное применение руководителем разных стилей руководства, и это подчеркивает их относительную независимость. Обращение, например, к авторитарному стилю руководства не есть неременный признак возврата к административно-командной системе. Проблема поиска и выбора оптимального стиля руководства педагогическим коллективом не решается путем простого предпочтения какого-либо из стилей руководства перед остальными.

Существуют три аспекта практической оценки характера какого-либо конкретного стиля руководства: *авторитарность*, *демократичность* и *либеральность*. Соответствующие аспекты можно усмотреть в действиях любого руководителя, если их проследить в течение достаточно длительного периода времени. По доминированию одного из этих аспектов практические стили руководства соответственно обозначают как авторитарный, демократичный или либеральный. Определения каждого из них уже были раскрыты в первой книге учебника, поэтому мы остановимся только на вопросе о том, каким должен быть стиль руководства педагогическим коллективом.

Каждый из трех названных аспектов стиля руководства имеет свои достоинства и недостатки. *Авторитарность*, например, позволяет поддерживать в коллективе порядок и дисциплину. Нередко она обеспечивает слаженную и успешную работу коллектива в экстремальных условиях, при наличии конфликтов и недостаточной опытности членов коллектива в профессиональном и межличностном планах (установление друг с другом нормальных деловых и личных отношений). Вместе с тем авторитарность в

действиях руководителя, особенно когда ему доверено возглавлять педагогический коллектив, является весьма нежелательной с точки зрения возможных отрицательных последствий применения данного стиля руководства. При авторитарном руководителе подавляется индивидуальность педагога, сдерживается проявление инициативы и самостоятельности, существенно снижается творческая — учебная и воспитательная — отдача в педагогической деятельности. Авторитарный стиль руководства в педагогическом плане имеет больше недостатков, чем достоинств, и к нему необходимо обращаться только в исключительных случаях. Однако совершенно избавиться от элементов авторитарности тоже, по-видимому, невозможно, особенно в тех случаях, которые касаются руководства делами в школе или в каком-либо ином учебно-воспитательном учреждении. Время от времени в любом коллективе, в том числе в педагогическом, могут возникать ситуации, требующие наведения дисциплины и порядка.

В целом же *демократичность* в действиях руководителя выглядит гораздо более привлекательной, чем авторитарность. Демократичный стиль руководства создает наиболее благоприятные условия для обучения и воспитания детей и для самосовершенствования деятельности педагога. Люди, работающие в демократично руководимом коллективе, чувствуют себя гораздо более удовлетворенными, а межличностные противоречия и конфликты, возникающие между ними, как правило, легко и быстро разрешаются. Демократичность отношений между педагогами обычно переносится и на учащихся. Их взаимоотношения с учителями, сверстниками и родителями также становятся более демократичными, и от этого несомненно выигрывает весь учебно-воспитательный процесс. Демократичный стиль руководства способствует нахождению эффективного решения многих сложных проблем, возникающих перед педагогическими коллективами, препятствующих проявлениям некомпетентности, своеволия, волюнтаризма, других отрицательных тенденций со стороны руководителя. Эти тенденции нигде не могут принести такого большого вреда, как в области воспитания и обучения детей.

У демократичного стиля руководства педагогическим коллективом при всех его достоинствах есть и некоторые недостатки. Одним из них являются большие потери времени, затрачиваемого на обсуждение разных точек зрения, на межличностное общение на темы, напрямую не связанные с основным содержанием деятельности коллектива. Демократичный стиль руководства педагогическим коллективом можно рекомендовать в большинстве случаев жизни, но далеко не всегда. Иногда есть смысл, имея в виду достоинства авторитарного стиля руководства, временно заменить им демократичный стиль руководства.

Либеральный стиль для педагогического коллектива, пожалуй, больше подходит, чем для многих других коллективов, и главная его педагогическая ценность состоит в том, что данный стиль руководства предоставляет максимум творческой самостоятельности Членам коллектива. Но у него имеется существенный недостаток: при этом стиле руководства отсутствуют

порядок и дисциплина в коллективе, поэтому на практике либеральный стиль руководства желательно сочетать с некоторыми временными и к месту используемыми авторитарными тенденциями.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ КОЛЛЕКТИВА

Важным моментом в работе руководителя педагогического коллектива является мотивирование деятельности учителей и воспитателей, стимулирование их профессионально-педагогической работы, Направленное на повышение качества обучения и воспитания детей.

Есть несколько путей усиления мотивации деятельности педагога: 1. Создание условий, способствующих удовлетворению актуальных материальных потребностей педагогов. 2. Обеспечение удовлетворения важнейших социальных потребностей: в общении, во внимании, в признании, в достижении успехов. 3. Создание условий для творчества, личностного роста и самоактуализации педагога как неповторимой индивидуальности.

Рассмотрим каждый из названных **способов мотивирования** педагогической деятельности в отдельности.

Основные средства удовлетворения материальных потребностей учителя—заработная плата и возможность приобретения разнообразных вещей нужного качества.

Что касается заработной платы, то главными моментами в определении ее оптимальной величины являются следующие факторы: количество и качество труда, а также социальная справедливость. Заработная плата должна соответствовать выполненной работе. Как заниженная, так и завышенная заработная плата снижает уровень заинтересованности человека в результатах своей работы. При слишком низкой заработной плате человек теряет надежду на полное удовлетворение своих основных материальных или иных потребностей за счет старания и прилагаемых усилий. При завышении заработной плата становится независимой от прилагаемых усилий и снижает мотивацию деятельности, стремление к улучшению качества труда, улучшению его количественных показателей.

Еще большее значение при установлении заработной платы имеет социальная справедливость, поэтому важно, чтобы в обсуждении результатов работы принимали участие все члены педагогического коллектива.

Знакомство с достижениями других людей, сопоставление их с итогами собственной работы побуждает многих к улучшению деятельности, порождает у них здоровое стремление к соревнованию и повышает деловую активность. Публичное оглашение результатов — один из стимулов повышения качества педагогического труда.

Информирование о результатах приносит пользу не только подчиненному, но и руководителю, который анализирует их и делает для себя практические выводы.

Принцип информирования о результатах довольно тесно связан с проблемой объективности показателей, используемых для оценки

деятельности. Наличие обоснованных критериев успеха является обязательным условием мотивирования через информирование. На практике процедуру информирования о результатах следует применять, обращая особое внимание на решение таких вопросов: 1. Все ли заинтересованные лица считают применяемые оценки объективными? 2. Охватывают ли соответствующие оценки все стороны деятельности или только отдельные ее аспекты? 3. Отражают ли данные оценки количество и качество выполненной работы? 4. Являются ли они понятными для всех? 5. Не дают ли они повода для необъективных выводов и решений?

Перечисляя пути воздействия на мотивацию педагогической деятельности, мы не случайно расположили их в данном порядке. Именно в этой последовательности они идут друг за другом по степени значимости и стимулирующему потенциалу. Человеку, особенно высокообразованному и интеллектуально развитому, для полноценной мотивации деятельности важно удовлетворять не только и не столько материальные, сколько социальные и духовные потребности. Для того чтобы он творил, необходимо иметь возможность открытого, доверительного общения с коллегами, пользоваться вниманием с их стороны, признанием и иметь успех. Это значит, что большие резервы в стимулировании педагогической деятельности учителей и воспитателей содержатся в создании благоприятного психологического климата. Возможность неофициального общения с коллегами должна предусматриваться в педагогическом коллективе распорядком дня. Руководителю педагогического коллектива следует разработать и реализовывать специальную программу проявления внимания коллектива к каждому его участнику. Очень важно, чтобы в коллективе замечались и систематически оценивались достижения и успехи его членов, причем не только в педагогической деятельности, но и во многих других жизненно важных сферах. Существенно, чтобы каждый член коллектива пользовался в нем признанием. Все сказанное должно стать предметом особой заботы руководителя педагогического коллектива, причем в не меньшей степени, чем этого требуют обычные, повседневные административные дела.

Но еще более важно позаботиться о творческом росте и личностном развитии каждого педагога в том коллективе, где он работает. Для этой цели требуется разработка и принятие в педагогическом коллективе особой программы его интеллектуального и нравственного развития. В реализации данной программы должен принимать участие каждый член коллектива.

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ И УСТРАНЕНИЕ КОНФЛИКТОВ В РАБОТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

В зависимости от степени благоприятности их исходов можно выделить пять способов поведения людей в конфликтных ситуациях:

Сотрудничество, компромисс, избегание, уступка, соперничество. *Сотрудничество* — это такая форма поведения, которая не допускает не только возникновения конфликта как такового, но и противоречия. Стороны, между

которыми появляется такое противоречие, активно приступают к его устранению, к поиску совместного решения, которое бы полностью устроило всех, и не прекращают своих действий до тех пор, пока такое решение не будет найдено.

Компромисс представляет собой способ поведения, при котором быстро находится нужное решение, в основном устраивающее обе стороны, но за счет некоторых уступок. *Избегание* характеризуется УОДОМ от конфликтогенных ситуаций. *Уступка* представляет собой указ от борьбы в пользу другого лица. *Соперничество* — это прямая конфронтация, при которой ни одна из сторон не желает уступать другой ни в чем.

В работе педагогических коллективов межличностные конфликты неизбежны. Однако здесь они особенно опасны, так как неблагоприятно сказываются на качестве обучения и воспитания детей. Необходимо отличать конфликты от противоречий и расхождений ВО взглядах педагогов, которые, напротив, нередко полезны для обучения и воспитания. При различных позициях учителей и воспитателей, не касающихся принципиальных вопросов обучения и воспитания, дети получают возможность ознакомиться с разными точками зрения и сталкиваются с необходимостью выбирать, принимая самостоятельные решения, что положительно сказывается на их интеллектуальном и личностном развитии. Стратегическая задача руководителя педагогического коллектива в управлении существующими в нем отношениями заключается не в том, чтобы добиться абсолютного единства мнений учителей и воспитателей во всем, а чтобы имеющиеся у них расхождения в точках зрения не доводились до конфликтов.

Конфликты можно разделить на две основные группы: *деловые*. и *личностные*. Первые возникают на почве несовпадения мнений и поступков членов коллектива при решении ими проблем делового характера, а вторые — на основе противоречий в личностных интересах. *Деловые* конфликты могут возникать, например, по поводу не совпадения взглядов на режим работы, загрузку, методы преподавания и обучения, по разным другим причинам, связанным с содержанием и условиями профессиональной деятельности. *Личностные* конфликты могут касаться восприятия и оценки людьми друг друга реальной или кажущейся несправедливости в оценке их действий результатов работы и т. п.

Большинство конфликтов по своей природе субъективны и имеют в основе одну из следующих психологических причин:

- недостаточно хорошее знание человека;
- неправильное понимание его намерений;
- неверное представление о том, что он на самом деле думает
- ошибочная интерпретация мотивов совершенных поступков
- неточная оценка отношения данного человека к другому.

Возникновение любой из этих причин, любого их сочетания приводит на практике к унижению достоинства человека, порождает с его стороны справедливую реакцию в форме обиды, которая, в свою очередь, вызывает такую же реакцию невольного обидчика, причем ни тот, ни другой человек не в

состоянии понять и осознать причины взаимно неприязненного поведения. Такова типичная динамика развития конфликтной ситуации с ее психологической стороны обычно заводящая нормальные человеческие отношения в тупик, и которого люди не в состоянии самостоятельно выйти, так как каждый из участников полагает, что сам он не является причиной возникшей конфликтной ситуации. Складывается своеобразный порочный круг, выбраться из которого можно только единственным способом: осознать, что весь конфликт с самого начала основан на недоразумении, что люди, вовлеченные в него, сознательно не ставили перед собой цель обидеть друг друга.

Конфликты такого рода можно предупреждать и снимать следующим образом. Во-первых, прежде чем реагировать на действия другого лица, необходимо выяснить, почему данный человек поступает так, а не иначе. Особенно важно подобным образом вести себя руководителю коллектива, поскольку он помимо прочего является еще образцом для подражания со стороны подчиненных. Во-вторых, необходимо побудить участников конфликта на установление прямого контакта друг с другом, на открытое, непредвзятое обсуждение и совместный анализ сложившейся ситуации. Это требует от руководителя большой индивидуальной работы, проводимой с каждым из участников конфликтной ситуации, их предварительной психологической подготовки к общению друг с другом, взаимного положительного настроения, рассчитанного на то, чтобы снять возникший конфликт.

Иногда и такие меры не помогают. Тогда остается одно средство: создать конфликтующим людям такие условия для работы, чтобы длительное время они не контактировали друг с другом. К такой мере приходится прибегать тогда, когда конфликт порожден какими-либо трудноустраняемыми объективными причинами, не зависящими от людей. Например, два или несколько членов педагогического коллектива одновременно могут претендовать на получение единственной награды, и нет способа сделать так, чтобы удовлетворить обе стороны полностью. Обсуждение и принятие решений по вопросам подобного рода рекомендуется делать гласным.

Конфликты личностного плана предупреждать и устранять труднее, чем деловые, так как они основываются на глубоких внутренних противоречиях, которые связаны с чертами характера, со взглядами на жизнь, с убеждениями и социальными установками. Если значительная часть деловых конфликтов все же может быть решена путем сотрудничества или компромисса, то большая часть личностных конфликтов решается избеганием или уступкой. В случае возникновения конфликта на личностной почве руководителю целесообразно избрать такую тактику поведения, в результате которой конфликтующие стороны будут учиться если не принимать, то по крайней мере признавать возможность существования другой точки зрения, отличной от их собственной.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Прежде чем обсуждать пути повышения эффективности деятельности педагогического коллектива, необходимо определить, по каким критериям и признакам должна оцениваться успешность деятельности такого коллектива. Пятью основными критериями, соответствие которым следует считать обязательным для педагогического коллектива, являются следующие: обученность учащихся, их воспитанность, способность педагогического коллектива оперативно решать возникающие задачи, профессиональная квалификация и личностное самосовершенствование педагогов. Степень соответствия коллектива каждому из названных критериев может оцениваться по следующим показателям:

— по объему и глубине знаний изучаемых в школе предметов, по уровню общего интеллектуального развития, по специальным способностям (*обученность учащихся*);

— по уровню моральной зрелости детей, по сформированности основных социально полезных качеств (*воспитанность учащихся*);

— по умению коллектива вовремя мобилизовать свои ресурсы, слаженно действовать, находить лучшие решения проблем при минимальных затратах времени и усилий (*способность к оперативному решению задач*);

— по расширению и углублению специальных знаний, совершенствованию педагогических умений и навыков (*профессиональный рост педагогов*);

— по степени самоактуализации педагога, стилю его общения с окружающими людьми, характерологическим и другим личностным качествам, по кругозору, общей образованности и культуре (*личностное самосовершенствование*).

С учетом множества критериев и признаков эффективности деятельности педагогического коллектива можно наметить различные пути и средства воздействия на него. Объем и глубина предметных знаний учащихся определяются не только эрудированностью и учительским мастерством педагога, но и тем, насколько согласованно действуют в отношении их все члены педагогического коллектива, особенно те из них, кто преподает предметы, имеющие общие вопросы и проблемы (например, математику и физику, биологию и химию, историю и обществоведение). Такое взаимодействие особенно важно в деле повышения общего интеллектуального уровня учащихся.

Согласованность действий членов педагогического коллектива еще более важна в вопросах, касающихся воспитания детей. Обучить ребенка чему-либо может и один педагог, но воспитать его как личность в состоянии лишь несколько разных личностей, от каждой из которых ребенок перенимает индивидуальные положительные свойства.

Под согласованностью действий в данном случае имеется в виду не традиционно понимаемое «коллективистическое единство требований», а

различие и взаимодополняемость педагогических требований. Согласованность подобного типа предполагает, что каждый педагог, индивидуально занимаясь воспитанием ребенка, хорошо знает, что от данного ребенка требуют его коллеги, и в своей собственной работе старается это учитывать.

Способность педагогического коллектива эффективно решать возникающие перед ним задачи зависит от его структуры, организации, от сложившихся в нем отношений. На успешность деятельности коллектива можно воздействовать через его величину, композицию, каналы коммуникаций, распределение обязанностей, личные и деловые взаимоотношения.

Увеличивать или уменьшать количество членов в педагогическом коллективе на произвольной основе нельзя. На практике, однако, число учителей и воспитателей определяется количеством учащихся и задачами учебно-воспитательного процесса. В средней городской школе величина педагогического коллектива обычно выходит за рамки оптимальной управляемости (5—7 человек), поэтому для успешной работы такой коллектив необходимо разделять на более мелкие, в каждом из которых должно быть не более 7 человек (оптимум 3—5). Члены педагогического коллектива, объединяемые в такие группы на временной или постоянной основе, должны получать свои, специфические задачи.

Большой педагогический коллектив в целом и подобного рода микроколлективы будут работать успешно только тогда, когда обращается особое внимание на их состав и организацию работы. Если в коллектив объединить людей, примерно одинаковых по возрасту, опыту и взглядам, то они создадут слаженный рабочий орган, который будет иметь хорошую психологическую атмосферу и успешно справляться с деятельностью, требующей времени и длительного напряжения сил. При возникновении неординарных задач, особенно интеллектуального плана, требующих разносторонней эрудированности и различных подходов к решению, такой коллектив может оказаться недостаточно эффективным. В этом случае лучше создавать микроколлективы с разнородной композицией, обучив людей взаимодействию друг с другом в совместной работе. С помощью специальной психологической подготовки членов коллектива, направленной на то, чтобы научить их установлению друг с другом хороших отношений и взаимопонимания, можно сделать так, чтобы в психологически разнородном коллективе были сняты проблемы межличностных отношений, и это существенно повысит эффективность его деятельности.

Темы и вопросы для обсуждения на семинарах

Тема 1. Методы и стиль руководства коллективом

1. Понятие методов и стиля руководства педагогическим коллективом.
2. Основные параметры, по которым оценивается стиль руководства.
3. Достоинства и недостатки авторитарного, демократического и либерального стилей руководства педагогическим коллективом.

Тема 2. Организация и стимулирование работы членов коллектива

1. Основные пути повышения мотивации педагогической деятельности.
2. Материальное и моральное стимулирование труда.
3. Мотивирование педагогической деятельности через удовлетворение социальных потребностей учителей и воспитателей.
4. Творчество и личностный рост педагога как стимулы его деятельности.

Тема 3. Предупреждение и устранение конфликтов в работе педагогического коллектива

1. Разница между межличностным конфликтом и противоречием, необходимость различного отношения к ним.
2. Способы поведения руководителя в конфликтных ситуациях.
3. Виды конфликтов в педагогическом коллективе, типичные способы их разрешения.
4. Динамика развития конфликта.
5. Предупреждение и разрешение конфликтов делового и личного планов.

Тема 4. Пути повышения эффективности деятельности педагогического коллектива

1. Критерии и показатели эффективности деятельности педагогического коллектива.
2. Пути и средства повышения эффективности работы педагогического коллектива.
3. Улучшение обученности и воспитанности учащихся.
4. Организация работы педагогического коллектива над различными текущими проблемами.

Темы для рефератов

1. Психологические требования, предъявляемые к стилю руководства педагогическим коллективом.
2. Социально-психологические факторы стимулирования труда педагога.
3. Типы и способы разрешения конфликтов в педагогическом коллективе.
4. Пути и средства повышения эффективности деятельности педагогического коллектива.

Темы для самостоятельной исследовательской работы

1. Пути улучшения стиля руководства педагогическим коллективом.
2. Система социально-психологического стимулирования качества труда учителя и воспитателя.
3. Эффективные способы предупреждения и разрешения межличностных конфликтов в педагогическом коллективе.

Литература

I

Робер М.-А., Тильман Ф. Психология индивида и группы.— М., 1988.
(Брейнсторминг: 200—203. Групповая дискуссия и принятие решений: 204—216. Психология и школа: 242—248.)

Шакуров Р. Х., Алишев Б. С. Причины конфликтов в педагогических коллективах и пути их преодоления//Вопросы психологии.— 1986.— № 6.— С. 67—76.

Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей.— М., 1989.

II

Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе.— М., 1989.

(Психологический климат педагогического коллектива: 184—196.)

Возрастная и педагогическая психология/Под ред. А. В. Петровского.— М., 1979.

(Психология педагогического коллектива: 280—283.)

Шакуров Р. Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом.— М., 1982.

(Исследование проблем лидерства: 10—33. Управление педагогическим коллективом: 33—192.)

Мелибруда Е. Я — Ты — Мы: психологические возможности улучшения общения.— М., 1986.

СЛОВАРЬ ОСНОВНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Автократичность — властность, склонность человека к использованию недемократичных методов воздействия на людей в форме приказов, распоряжений, указаний, наказаний и т. п.

Агрессивность — враждебность; свойство или черта личности, подчеркивающая ее тенденцию причинять неприятности, нападать, наносить вред другим людям и окружающему миру.

Аккомодация (в теории Ж. Пиаже) — изменение уже сложившихся знаний, умений и навыков в соответствии с возникшими новыми условиями.

Акцентуированные типы характера — типичные сочетания черт характера, при которых одна или несколько черт получают сильное, необычное развитие за счет других и доминируют над остальными, определяя собой поведение человека в различных ситуациях.

Ассимиляция (в теории Ж. Пиаже) — использование в новых условиях готовых умений и навыков без их существенного изменения.

Ассоциация — соединение, связь психических явлений друг с другом, при которой возникновение в сознании человека одного из этих явлений закономерным образом влечет появление другого.

Атавизм — проявление растущим организмом каких-либо признаков, наследованных от его далеких предков, выполнявших ранее важную приспособительную роль, со временем утраченную.

Аутотренинг (аутогенная тренировка) — комплекс специальных выражений, основанных на саморегуляции поведения и самовнушении. А. используется человеком для управления собственными психическими состояниями и поведением.

Аффилиация—потребность человека в установлении, сохранении упрочении эмоционально положительных, дружеских, товарищеских отношений с окружающими людьми. Стремление к личному Эмоциональному сближению с людьми.

Биогенетический закон — постоянное, систематическое воспроизводство в процессах и стадиях актуального физиологического, психологического и поведенческого развития индивида явлений, характерах для филогенетического развития соответствующего биологического вида.

Ведущий вид деятельности — деятельность, в наибольшей степени способствующая психическому развитию ребенка в данный период его жизни и ведущая развитие за собой.

Ведущий тип общения — преобладающий в данный возрастной период тип общения с окружающими людьми, благодаря которому у человека формируются его основные личностные качества.

Вероятностная (стохастическая) теория развития—теория, утверждающая, что на каждой стадии психическое развитие человека определяется случайным сочетанием факторов и зависит только от того уровня, который был достигнут на предыдущей стадии развития.

Вербальное научение — научение, осуществляемое через словесные воздействия: инструкции, разъяснения и словесно представленные образцы поведения и т. п., без обращения к конкретным предметным действиям (см. *метод проб и ошибок*), условнорефлекторному (см. *рефлекс условный*) или оперантному (см. *оперантное научение*) обусловливанию.

Викарное научение — научение, осуществляемое через прямое наблюдение за сенсорно представленными образцами и подражание им.

Внутренняя позиция — система социальных установок (см.) человека, тесно связанных с его актуальными потребностями и определяющих собой основное содержание и направленность деятельности в данный период жизни.

Внутренняя речь — особая, неосознаваемая, автоматически действующая форма речи, которой человек пользуется, размышляя над решением разных словесно-логических задач. В. р. является производной от внешней речи и представляет собой мысль, не выраженную в произнесенном или написанном слове.

Внушение — неосознаваемое воздействие одного человека на другого, вызывающее определенные изменения его психологии и поведения.

Возраст психологический — *возраст физический* (см.), которому соответствует человек по уровню своего психологического развития.

Генотип— совокупность генов или каких-либо признаков, унаследованных человеком от своих предков, в частности от родителей.

Гетерозиготные близнецы—пара близнецов, имеющих различные наборы генов и родившихся из разных зародышевых клеток.

Гештальтгруппы — группы людей, образуемые для психотерапевтического воздействия в гештальттерапии.

Гештальттерапия — система методов и процедур психотерапевтического воздействия на человека, основанных на теории гештальтпсихологии — области психологических исследований, ставящей во главу угла закономерности образования и функционирования целостных структур, исходя из которых объясняются их элементы и связи между ними. Главный принцип Г.— безусловное принятие человеком себя, других людей и всего остального мира такими, какие они есть; восприятие и оценка наличного состояния как вполне совершенного, не требующего изменения или улучшения.

Гомозиготные близнецы—близнецы, имеющие одинаковые наборы генов и происходящие из одной зародышевой клетки.

Группы встреч —специальные малые группы, применяемые в практике *социально-психологического тренинга* (см.) с аналогичным названием. Цель этого тренинга — обнаружение и использование резервов саморазвития личности, заложенных в ней самой, через специальные приемы, помогающие личности осознать свои возможности, избавиться от психологических барьеров и комплексов.

Группы психодрамы — малые группы, в которых через ролевое поведение людьми лучше осознаются и эффективно решаются их собственные проблемы. Усваиваемые роли становятся достоянием личности и позволяют ей хорошо адаптироваться в жизни.

Группы телесной терапии — группы, в которых в процессе психотерапевтической работы большое значение придается прямым телесным контактам людей как средству избавления от психологических проблем.

Группы тренинга умений — бихевиористски ориентированные группы, рассчитанные на выработку у их участников полезных для жизни умений и навыков, в частности коммуникативных. Благодаря умениям, вырабатываемым в этих группах, человек может избавиться от тревожности, неуверенности в себе, агрессивности и других привычных форм отрицательного поведения. **Детство** — период жизни человека, в течение которого в его психике и поведении доминируют так называемые детские черты, отличающие ребенка от взрослого человека. Д. охватывает период жизни от рождения до примерно младшего юношеского возраста.

Дефектология — область научных исследований, пограничная между медициной и психологией. Содержит в себе знания, касающиеся происхождения и лечения различных дефектов, порождающих у ребенка отклонения от нормы психического характера.

Движущие силы развития — цели, которые взрослые ставят перед собой в обучении и воспитании детей, а также собственные детские потребности в самосовершенствовании.

Дифференциальная психология — отрасль психологической науки, изучающая, описывающая и объясняющая индивидуальные психологические и поведенческие различия людей.

Законы психического развития — законы, которые описывают изменения, происходящие в психологии и поведении человека при его переходах из одного возраста в другой, а также причины таких изменений.

Защитные механизмы—психоаналитическое понятие (см. *психоанализ*), обозначающее совокупность бессознательных приемов, с помощью которых человек оберегает себя от психологических травм и неприятных переживаний, стремясь вместе с тем сохранить в целостности сложившийся образ «Я».

Знак — какое-либо условное изображение, представляющее действительность в символической форме (см. *символ*).

Зона ближайшего (потенциального) развития — реально имеющиеся у ребенка возможности, которые могут быть раскрыты и использованы для его развития при минимальной помощи или подсказке со стороны окружающих людей.

Игра предметная—детская игра с предметами человеческой материальной и духовной культуры, в которой ребенок использует их по прямому назначению.

Игра ролевая — совместная групповая игра, в которой ее участники распределяют, берут на себя и исполняют различные социальные роли (см. *роль социальная*): матери, отца, воспитателя, врача, ребенка, ученика и т. п.

Игра символическая — вид игры, в которой реальность воспроизводится в виде *символов* (см.), *знаков* (см.), а игровые действия выполняются в абстрактной символической форме.

Игра сюжетная — детская игра, в которой ребенок воспроизводит сюжеты из событий реальной жизни людей, рассказов, сказок и т. п.

Идентификация — буквально — отождествление. В психологии возрастного развития И. представляет собой процесс или результат уподобления психологии и поведения ребенка другим людям. В итоге И. ребенок перенимает свойства и формы поведения тех людей, с кем он себя отождествляет.

Идентификация полоролевая — отождествление ребенком себя с человеком определенного пола и усвоение соответствующих форм полоролевого поведения.

Иконическая (мгновенная) память — память, рассчитанная на сохранение информации только в момент ее непосредственного восприятия при помощи естественных органов чувств.

Импринтинг — приобретение или начало функционирования какой-либо формы поведения без специального научения с момента рождения сразу же в практически готовом виде в результате ее прямого включения под влиянием какого-либо стимула, закодированного в генетической программе созревания и функционирования данной формы поведения.

Инсайт—озарение, догадка. Внезапное, неожиданное для самого человека нахождение решения какой-либо проблемы, над которой он долго и безуспешно думал, трудился.

Инстинкт — врожденный вид поведения, передающийся по наследству или возникающий в результате естественного созревания организма.

Инстинктивное поведение осуществляется по определенной, достаточно жесткой программе и мало изменяющейся под влиянием приобретаемого жизненного опыта.

Интеллект — совокупность врожденных или приобретенных при жизни общих умственных способностей, от которых зависит успешность освоения человеком различных видов деятельности.

Интериоризация — постепенное превращение какого-либо процесса или явления из внешнего для организма во внутреннее, например, из практически осуществляемого индивидуального или коллективного действия во внутренне психологическое свойство или способность человека.

Интроверсия — обращенность сознания и интересов человека на самого себя, психологическая погруженность в свой внутренний мир, поглощенность собственными переживаниями и проблемами. И. является одной из *базовых черт личности* (см.) и обычно сопровождается ослаблением внимания человека к тому, что происходит вокруг него, в том числе к другим людям.

Инфантильность — проявление детскости в психологии и поведении того человека, который уже вышел из детского возраста.

Когнитивная сфера — часть психологии человека, связанная с его познавательными процессами и сознанием, включающая в себя знания человека о мире и о самом себе.

Когнитивное развитие — процесс формирования и развития *когнитивной сферы* (см.) человека, в частности его восприятия, внимания, воображения, памяти, мышления и речи.

Комплекс неполноценности — неприятное длительно существующее чувство человека, система отрицательных эмоциональных переживаний, связанных с реальным или кажущимся отсутствием у него каких-либо ценных психологических или физических свойств и сопровождаемых соответствующими негативными психологическими симптомами: *низкая самооценка* (см.), *заниженный уровень притязаний* (см.), *повышенная тревожность* (см.) и *мотив избегания неудачи* (см.).

Комплекс оживления — эмоционально положительная сенсомоторная реакция ребенка двух-трехмесячного возраста на близкого для него человека, выражающаяся в проявлениях радости и повышении общей двигательной активности.

Кризис возрастного развития — задержка в психическом развитии человека, сопровождаемая депрессивными состояниями, выраженной неудовлетворенностью собой, а также трудноразрешимыми проблемами внутреннего (личностного) и внешнего (межличностного) характера. К. в. р. обычно возникает при переходе из одного физического или *психологического возраста* (см.) в другой.

Лидер — член социальной группы, чей авторитет, власть и полномочия безоговорочно признаются остальными членами этой группы, находящимися под его психологическим влиянием и готовыми следовать за ним.

Лидерство — система социально-психологических явлений, связанных с выходом человека в лидеры и его поведением в роли лидера. Л.— также приобретение, выполнение или утрата индивидом функций *лидера* (см.).

Личность—понятие, обозначающее совокупность психологических качеств человека, составляющих его индивидуальность и определяющих его социальные поступки (см.), поведение среди людей.

Локус контроля — понятие, субъективно характеризующее место расположения причин, объясняющих поведение человека им самим или наблюдаемые им поступки других людей. Внутренний л. к. представляет собой локализацию причин поведения в самом человеке, а внешний л. к. — помещение их в окружающий мир.

Малая группа — небольшая по численности группа людей, содержащая от 2—3 до 20—30 человек, занятых общим делом и имеющих прямые личные контакты и сложившиеся взаимоотношения друг с другом.

Метод близнецов — метод сравнительного изучения психологических особенностей и развития детей с одинаковой (*гомозиготные близнецы* (см.)) и различной (*гетерозиготные близнецы* (см.)) наследственностью. М. б. используется для научного решения вопроса о генотипической или средовой обусловленности психологических свойств и особенностей поведения человека.

Метод проб и ошибок — один из видов *научения* (см.), при котором умения и навыки приобретаются в результате многократного повторения связанных с ними движений и постепенного устранения допускаемых ошибок.

Морально-психологическая атмосфера малой группы — понятие, характеризующее социально-психологическое состояние *малой группы* (см.). М.-п. а. м. г. включает в себя нравственные нормы, лежащие в основе отношений членов группы друг к другу, к делу, психологический настрой и готовность членов группы к совместной деятельности и общению, к выполнению тех задач, которые возложены на группу.

Мотив — устойчивая внутренняя психологическая причина поведения человека, его поступков.

Мотив достижения успеха — потребность человека добиваться успехов в различных видах деятельности, особенно в ситуациях соревнования с другими людьми. М. д. у.— устойчивая мотивационная черта личности.

Мотив избегания неудачи — стремление человека в любой ситуации действовать так, чтобы избежать неудачи, особенно там, где результаты его деятельности воспринимаются и оцениваются другими людьми. М. и. н.— черта личности, противоположная *мотиву достижения успеха* (см.).

Мотивация — динамический процесс физиологического и психологического управления поведением человека, определяющий его направленность, организованность, активность и устойчивость.

Навык — приобретенное в результате научения (см.) и автоматически осуществляемое движение, неизменно приводящее к вполне определенному результату. Н. не требует сознательного контроля и специальных волевых усилий для его осуществления.

Наглядно-действенное мышление — совокупность способов и процесс решения практических задач в условиях зрительного наблюдения за ситуацией и выполнения действий с представленными в ней предметами.

Наглядно-образное мышление — совокупность способов и процесс образного решения задач в плане зрительного представления ситуации и оперирования образами составляющих ее предметов без выполнения реальных практических действий с ними.

Направленность личности — понятие, обозначающее совокупность доминирующих у человека мотивов и потребностей, определяющих главную линию его поведения, деятельности и общения с людьми.

Научение — процесс и результат приобретения человеком знаний, умений и навыков.

Невербальные средства общения — жесты, мимика, пантомимика, другие выразительные движения, служащие человеку средством общения с людьми.

Неформальная (неофициальная) группа — группа людей, психологически объединенных друг с другом на основе каких-либо личных интересов, но не принадлежащих как группа к какой-либо реально существующей социальной организации.

Обучение — профессиональная деятельность учителя, направленная на передачу учащимся знаний, умений и навыков.

Обучаемость — способность человека к *научению* (см.).

Общая психология — основная отрасль психологической науки, располагающая общими знаниями о психологии и поведении людей, ставящая перед собой цель разработки фундаментальных проблем этой науки, имеющих значение для изучения других теоретических и практических вопросов данной области знаний.

Оперантное научение — вид *научения* (см.), происходящего за счет спонтанного порождения организмом множества разнообразных реакций на один и тот же стимул или ситуацию с последующим закреплением только тех из реакций, которые оказались наиболее удачными с точки зрения полученного эффекта.

Операция (в теории Ж. Пиаже) — практическое или умственное действие человека, обладающее свойством обратимости, т. е. действие, которое можно выполнять как в прямом, так и в обратном порядке, возвращаясь к его исходному положению или повторно воспроизводя полученный результат.

Ориентировочная основа действия — понятие, введенное в *теории планомерного (поэтапного) формирования умственных действий* (см.). О. о. д. обозначает процесс и результат первоначального ознакомления обучаемого человека с формируемым у него действием, а также с качествами и условиями его успешного, правильного выполнения.

Ориентировочный рефлекс — сложная психофизиологическая реакция организма на новую ситуацию или ее изменение. О. р. проявляется в активизации сенсорных систем, сосредоточении внимания, повышении

чувствительности анализаторов, мобилизации сил и двигательных ресурсов организма.

Патопсихология — область психологических знаний и исследований, имеющих дело с отклонениями в психике и поведении человека, возникающими в результате различных заболеваний.

Педагогическая психология — отрасль психологической науки, содержащая знания и изучающая проблемы обучения и воспитания детей, а также психологические основы педагогической деятельности учителей, воспитателей, родителей, педагогических групп и коллективов.

Педология — существовавшая в конце XIX — начале XX века комплексная наука о ребенке, о его развитии и обучении, объединявшая в себе знания из биологии, физиологии, психологии, педагогики, медицины и дефектологии и вырабатывавшая на этой основе рекомендации по обучению и воспитанию детей.

Повторение — многократное воспроизводство какого-либо материала с целью его заучивания и сохранения в памяти.

Подростковый возраст — возраст, являющийся переходным от детства к взрослости и охватывающий период времени от 10—11 до 13—14 лет.

Подражание—вид *научения* (см.), происходящего в результате буквального копирования поведения объекта, являющегося образцом для п. (см. также *викарное научение*).

Подкрепление—то, что способно удовлетворить возникшую потребность организма, снять или уменьшить вызванную ею внутреннюю напряженность. Для поведения п. является подтверждением его правильности (положительное п.) или ошибочности (отрицательное п.).

Полоролевая идентификация — процесс и результат приобретения ребенком психологических черт и особенностей поведения человека одного и того же с ним или другого пола.

Полоролевая типизация — приобретение индивидом психологии и типичных форм поведения человека определенного пола.

Поступок — сознательное действие, совершенное человеком исходя из определенных убеждений, ценностей или нравственных норм.

Предметная деятельность — практические действия человека с реальными предметами материальной и духовной культуры, подчиненные их функциональному, культурно обусловленному назначению. П. д. рассчитана на усвоение человеком способов употребления предметов материальной и духовной культуры людьми и на развитие человеческих способностей, умений и навыков.

Проблемная ситуация — учебная ситуация, которая содержит в себе какой-либо трудноразрешимый для ученика вопрос.

Проблемное обучение — обучение, построенное на основе создания и использования *проблемных ситуаций* (см.).

Полоролевое поведение — поведение, свойственное человеку определенного пола при выполнении им различных *социальных ролей* (см.).

Просоциальные мотивы — мотивы поведения человека, содержащие в себе выраженное и осознаваемое стремление делать людям добро.

Профессиограмма — подробное описание какой-либо профессии через систему требований, предъявляемых ею к человеку, включая качества личности, особенности мыслительных процессов, знания, умения и навыки, которыми он должен обладать для того, чтобы успешно справиться с данной профессией.

Психоанализ—учение о способе изучения и познания психологии человека, созданное немецким ученым-психологом и психиатром З. Фрейдом. П. содержит в себе систему идей и процедур интерпретации сновидений и других бессознательных психических явлений, а также диагностики и лечения различных душевных заболеваний психологическими методами, базирующимися на теории З. Фрейда.

Психодиагностика — теория и практика оценки психологических свойств, процессов и состояний человека при помощи научно проверенных методов, позволяющих получать достоверную информацию о них.

Психокоррекция — целенаправленное изменение психологии или поведения здорового человека, нуждающегося в оказании психологической помощи, посредством методов психологического воздействия на него.

Психологическая служба — система специальных учреждений, создаваемых в различных социальных институтах и организациях и призванных оказывать квалифицированную психологическую помощь людям.

Психологическое консультирование — оказание практической психологической помощи людям в форме советов и рекомендаций, на основе предварительного изучения проблем, волнующих этих людей, а также их самих и их отношений с окружающими людьми.

Психология развития — область психологических исследований, где содержится информация, изучаются процессы и законы психологического и поведенческого развития человека в онтогенезе.

Психология управления — прикладная отрасль психологической науки, в которой представлены знания и изучаются проблемы, связанные с взаимодействием людей в различных управленческих системах, включая управление государством, организацией, предприятием, учреждением, группой, коллективом и т. п.

Психология эффективной групповой деятельности — область социально-психологических исследований, в которой представлены знания и решаются вопросы, касающиеся путей и способов оптимального взаимодействия людей для получения высоких результатов в их совместной работе.

Психотерапия—область теоретических знаний и практических методов воздействия на людей, пограничная между психологией и медициной. П. включает в себя описание, изучение и правила использования средств психологического воздействия на больных людей с целью их лечения.

Равновесие (в теории Ж. Пиаже) — установление оптимального соответствия между процессами *ассимиляции* (см.) и *аккомодации* (см.) в интеллектуальном развитии ребенка.

Развитие революционное—1. Быстрое и глубокое преобразование психики и поведения человека, происходящее при его переходе из одного возраста в другой. 2. Ключевое понятие теории, утверждающей, что развитие психики и поведения человека зависит не от генотипа, а от воздействий среды, которая своими влияниями производит революцию в психологии и поведении человека, создавая нечто такое, чего не было с самого начала даже в зародыше.

Развитие ситуационное — быстрое, недостаточно устойчивое и требующее подкрепления изменение в психике и поведении ребенка, происходящее под влиянием ситуационных социальных факторов. **Развитие эволюционное** — медленное и достаточно устойчивое изменение в психологии и поведении ребенка, происходящее в периоды *возрастного развития* (см.) между его кризисами (см. *кризис возрастного развития и эволюционная теория развития*).

Реакция выбора — специальное действие, в котором человеку необходимо выбрать один из двух или нескольких объектов по определенным признакам.

Референтная группа— группа людей, значимых и привлекательных для индивида. Р. г.— источник индивидуальных ценностей, норм, правил поведения/суждений и поступков для тех людей, по отношению к которым она является референтной.

Референтная личность — человек, особенно значимый и ценный для другого человека как образец для подражания. Р. л. оказывает сильное психологическое влияние на того, по отношению к кому она является референтной. Р. л. выступает как источник основных ценностей, норм и правил поведения, суждений и поступков для другого человека.

Рефлекс условный — реакция организма на раздражитель, приобретенная в результате научения — сочетания данного раздражителя с удовлетворением актуальной потребности организма.

Роль социальная — понятие, включающее описание особенностей личности, психологии и поведения человека, занимающего определенное положение в обществе, например роль учителя, руководителя, родителя, ученика и т. п.

Самоактуализация — процесс и результат использования, максимальное развитие человеком имеющихся у него задатков и способностей, их реализация в практических делах. С.— это также стремление личности к постоянному самосовершенствованию.

Самооценка — оценивание человеком своих собственных психологических качеств и поведения, достижений и неудач, достоинств и недостатков.

Семиотическая функция — свойственная человеку способность создавать и использовать знаковые системы—*символы* (см.), представляющие

или замещающие реальные объекты, и оперировать -ими как с реальными объектами, которые они представляют.

Сензитивный период развития — период в жизни человека, создающий наиболее благоприятные условия для формирования у него определенных психологических свойств и видов поведения.

Сенсомоторная координация — согласованная работа и взаимодействие органов чувств и движений.

Сенсорный эталон—наглядный образец, с которым сравнивается сенсорный образ при его построении.

Сериация (в теории Ж. Пиаже)—упорядочение предметов по какому-либо признаку, например по длине, высоте, цвету, весу, Объему и т. п.

Символ—*знак* (см.), ассоциированный с определенным объектом, представлением, убеждением, мыслью и чувством, относимыми к той части действительности, которую этот знак представляет.

Синкретизм мышления — характеристика логически неразвитого мышления, выражающаяся в проведении операции классификации Предметов и явлений, определяемых данным понятием, по разнородным, логически непоследовательным признакам.

Словесно-логическое мышление — вид мышления человека, при котором основным средством решения задач являются логические рассуждения, а материалом — понятия и словесные абстракции.

Система — понятие из области общей теории систем (наука, пограничная между математикой и кибернетикой), обозначающее совокупность качественно различных элементов, связанных друг с другом сложными и динамическими отношениями. Системный анализ — подход к изучению объектов и явлений, предполагающий их рассмотрение как *развивающихся систем* (см.) с выделением структуры (состава элементов и связей между ними), а также законов преобразования и развития системы в целом.

Созревание — естественный процесс преобразования анатомических структур и физиологических процессов организма по мере его роста.

Социализация — процесс и результат присвоения ребенком социального опыта по мере его психологического интеллектуального и личностного развития, т. е. преобразование под влиянием обучения и воспитания его психических функций, присвоение социально-нравственных ценностей, норм и правил поведения, формирование мировоззрения.

Социальная позиция — место, занимаемое человеком в системе общественного разделения труда и соподчинения в социальных структурах, группах и организациях.

Социальная психология — отрасль психологии, содержащая в себе знания об общении, взаимодействии, взаимоотношениях и взаимовлиянии людей, ставящая и решающая соответствующие проблемы.

Социальная ситуация развития — социальные условия, в которых происходит психологическое и поведенческое развитие человека. С. с. р. включает в себя также систему факторов, от которых зависит развитие.

Социальная установка — отношение человека к людям, социальным событиям, фактам и многому другому, что для него значимо. С. у. включает в себя три компонента такого отношения: когнитивный (знания об объекте), эмоциональный (чувства, которые он вызывает) и поведенческий (действия, которые он порождает).

Социально-психологический тренинг — теория и практика группового психокоррекционного (см. *психокоррекция*) или психотерапевтического (см. *психотерапия*) воздействия на людей, рассчитанного на избавление их от каких-либо проблем психологического характера, исправление поведения или улучшение состояния здоровья.

Социометрический тест — распространенное название стандартизированной социометрической методики, предназначенной для выявления, наглядно-графического изображения и индексного представления межличностных отношений в *малой группе* (см.).

Социометрический статус — положение человека в системе внутригрупповых межличностных отношений, определенное при помощи *социометрического теста* (см.).

Среда — совокупность внешних условий, факторов и объектов, среди которых рождается, живет и развивается организм.

Схема (в теории Ж. Пиаже) — типичная и повторяющаяся последовательность действий и операций в способах приспособления организма к условиям окружающей среды. Внутренняя интеллектуальная психологическая структура, управляющая организацией мышления и поведения человека в различных жизненных ситуациях.

Т-группа (группа социально-психологического тренинга) — специальная группа людей, в которой проводится *социально-психологический тренинг* (см.), преследующий цель развития у его участников умений и навыков межличностного общения, снятия имеющихся у них психологических барьеров, препятствующих эффективному межличностному, личному и деловому общению.

Теоретическое мышление — вид мышления человека, оперирующего с понятиями, содержащими в себе теоретические знания, и в своих выводах порождающего аналогичные знания.

Теория планомерного (поэтапного) формирования умственных действий — разработанная отечественным ученым-психологом П. Я. Гальпериным и развитая его учениками концепция, представляющая собой общие психологические основы формирования знаний, умений и навыков с заранее заданными свойствами на основе определенного плана и программы их поэтапного развития.

Теория поиска смысла жизни — психокоррекционная (см. *психокоррекция*) и психотерапевтическая (см. *психотерапия*) теория личности, объясняющая проблемы психологического характера потерей человеком смысла жизни и обосновывающая процедуры психотерапии и психокоррекции необходимостью нахождения утраченного смысла жизни.

Теория ролей — социально-психологическая теория личности и межличностных отношений человека, опирающаяся на понятие *роли социальной* (см.). Т. р. представляет личность и межличностные отношения в терминах ролевого поведения человека.

Теория самоактуализации — гуманистическая теория психологии личности, утверждающая, что человеку, развивающемуся как личность, свойственно стремление к *самоактуализации* (см.), которая одновременно является и высшим уровнем личностного самосовершенствования.

Теория социального научения — социально-психологическая теория, объясняющая процесс приобретения человеком жизненного опыта на основе социальных влияний и связанных с ними подкреплений и наказаний.

Теория черт личности — теория личности, в основе которой лежит научно определенное понятие «черта личности». Т. ч. л. рассматривает строение, происхождение, формирование и развитие личности как системы черт (см. *черта личности*).

Тест—стандартизированный метод психологического исследования, предназначенный для точных количественных и определенных качественных оценок психологии и поведения человека путем сравнения этих оценок с некоторыми, заранее заданными стандартами — нормами теста.

Тест Векслера—*психологический тест* (см.), предназначенный для оценки уровня интеллектуального развития человека определенного возраста и представляющий этот уровень в виде числового показателя, называемого коэффициентом интеллекта.

Тест Кеттела —*тест* (см.) личности, опирающийся на понятие *черта личности* (см.) и оценивающий степень развитости у человека различных базисных, независимых личностных черт.

Тревожность — постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях, связанных или с экзаменационными испытаниями, или с повышенной эмоциональной и физической напряженностью, порожденной причинами иного характера.

Убеждение — процесс и результат обретения человеком уверенности в правильности собственных суждений и выводов, подтверждаемый им самим ссылками на соответствующие факты и аргументы.

Упражнение—систематическое повторение какого-либо действия, движения и т. п. с целью его совершенствования.

Уровень притязаний — достижения в том или ином виде деятельности и в той или иной сфере общения, на которые рассчитывает человек, оценивая свои способности и возможности.

Уровень психологического развития — совокупность способностей, знаний, умений и навыков, имеющих у данного человека в сравнении с достаточно большой, представительной группой других людей или самим собой в иной период жизни.

Усвоение — приобретение знаний, умений и навыков.

Условия развития — факторы, от которых зависит развитие человека. В у. р. входят люди, окружающие данного человека с детства, отношения между ними, предметы материальной и духовной культуры, многое другое.

Условнорефлекторное научение — приобретение реакции на новые раздражители по механизму *рефлекса условного* (см.).

Учебная деятельность — процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменения старых. Учение — собственные действия ученика, направленные на развитие у него способностей, а также знаний, умений и навыков.

Факторы развития — система факторов, определяющих собой психическое и поведенческое развитие ребенка. Ф. р. включают содержание обучения и воспитания, педагогическую подготовленность учителей и воспитателей, методы и средства обучения и воспитания, многое другое, от чего зависит психологическое развитие ребенка.

Феномены Пиаже — психологические явления, связанные с развитием интеллекта ребенка и впервые обнаруженные Ж. Пиаже у детей среднего дошкольного возраста. Ф. П. проявляются в ошибочных суждениях детей этого возраста об абстрактных характеристиках предметов, связанных с его измеримыми параметрами (количество, объем и другие). Ф. П. объясняются неспособностью детей этого возраста выполнять *операции* (см.), непониманием законов сохранения количества вещества и числа предметов при изменении их формы или взаимного расположения относительно друг друга.

Функциональная теория психического развития — теория, утверждающая, что развитие той или иной психической функции прямо зависит от частоты и интенсивности ее практического использования в жизни.

Черта личности — прижизненно складывающаяся устойчивая психофизиологическая система, включающая в себя элементы психологии и физиологии человека и определяющая его индивидуальность, характерное для него мышление и поведение.

Эволюционная теория развития — теория, утверждающая, что в процессе психического и поведенческого развития ребенка все или почти все определяется *генотипом* (см.), что в развитии не появляется ничего такого, что хотя бы в зародыше не имелось бы с самого начала.

Эгоизм — отрицательная черта характера человека, выражающаяся в его стремлении к личному благополучию, не считаясь с благом и интересами других людей.

Эгоцентризм — сосредоточенность внимания и мышления человека исключительно на себе, его отвлеченность от всего, что происходит вокруг.

Эгоцентрическая речь — специфическая, фрагментарная речь ребенка дошкольного возраста, сопровождающая его предметные игры. Э. р. коммуникативна по форме, но индивидуальна по своей функции, она обслуживает *наглядно-действенное мышление* (см.) и напоминает по своей структуре *внутреннюю речь* (см.).

Эйдетическая память — вид зрительной памяти человека, связанный со способностью четко, точно и в деталях, без особого труда восстанавливать в памяти зрительные образы виденного.

Эмпатия — способность человека к сочувствию и сопереживанию другим людям, к пониманию их состояний, готовность оказать им посильную помощь.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Часть I. Возрастные особенности детей	5
<i>Раздел 1. Психология возрастного развития</i>	-
Глава 1. Предмет, проблемы и методы исследования в психологии возрастного развития	-
Предмет возрастной психологии	-
Проблемы психологии возрастного развития	8
Методы исследования в возрастной психологии	10
<i>Раздел 2. Познавательные процессы и поведение ребенка</i>	14
Глава 2. Теория детского развития	-
Генотипическая и средовая обусловленность развития ребенка	16
Основные понятия и общие вопросы развития	20
Периодизация возрастного развития	27
Развитие детского мышления	32
Глава 3. Психическое развитие ребенка младенческого возраста	49
Врожденные формы психики и поведения	50
Двигательная активность ребенка	52
Восприятие и память у младенцев	54
Речь и мышление младенца	60
Глава 4. Познание и поведение в раннем возрасте	67
Общая характеристика развития ребенка от одного года до трех лет	68
Развитие речи у детей раннего возраста	70
Появление предметной и игровой деятельности	74
Восприятие, память и мышление ребенка раннего возраста	77
Глава 5. Развитие познавательных процессов и деятельность в дошкольном возрасте	82
Предметная деятельность и игра	83
Восприятие, внимание и память дошкольника	86
Воображение, мышление и речь	90
Психологическая характеристика готовности к обучению в школе	99
Глава 6. Умственное и поведенческое развитие младшего школьника	107
Психологические особенности начального этапа обучения	108
Познавательное развитие детей младшего школьного возраста	109
Умственное развитие младшего школьника	110
Трудовая и учебная деятельность младшего	113

школьника	
Глава 7. Интеллектуальное развитие в подростковом и юношеском возрасте	117
Общая характеристика ситуации познавательного развития	118
Совершенствование психических процессов	119
Развитие общих и специальных способностей	120
Развитие мышления	121
<i>Раздел 3. Формирование личности ребенка</i>	125
Глава 8. Общая характеристика условий и теорий личностного развития ребенка	125
Место детства в становлении личности	126
Роль социальных факторов в развитии личности	131
Общение с людьми и его влияние на развитие личности	134
Основные теории и направления развития личности в детстве	137
Глава 9. Формирование личности ребенка до трехлетнего возраста	151
Личностные новообразования младенчества	152
Развитие личности в возрасте от одного до трех лет	153
Речь и становление личности	156
Общая характеристика последовательных достижений в развитии детей от рождения до трехлетнего возраста	157
Глава 10. Развитие личности в дошкольном возрасте	163
Усвоение нравственных норм	164
Эмоционально-мотивационная регуляция поведения	165
Формирование личностных качеств у ребенка-дошкольника	169
Психологические новообразования дошкольного возраста	172
Глава 11. Формирование личности в младшем школьном возрасте	177
Развитие мотивации достижения успехов	177
Становление самостоятельности и трудолюбия	180
Усвоение правил и норм общения	181
Интегральная характеристика психологии ребенка младшего школьного возраста	183
Глава 12. Личность подростка	187
Ситуация личностного развития в подростковом возрасте	188
Формирование волевых качеств	190
Развитие деловых качеств личности	191
Достижения психического развития подростков	194
Глава 13. Становление личности в ранней юности	199

Формирование и развитие морали	200
Становление мировоззрения	202
Нравственное самоопределение	205
Основные черты психологии старшего школьника	207
Глава 14. Возрастное развитие межличностных отношений	210
Взаимоотношение младенцев и детей раннего возраста с окружающими людьми	211
Межличностные отношения в дошкольном и младшем школьном возрасте	216
Взаимоотношения подростков	218
Отношения с людьми в ранней юности	221
Часть II. Психологические основы обучения и воспитания	226
Глава 15. Предмет, проблемы и методы педагогической психологии	226
Предмет психологии воспитания и обучения	227
Проблемы педагогической психологии	231
Методы педагогической психологии	234
<i>Раздел 4. Психология научения</i>	239
Глава 16. Теоретическое введение в научение	239
Виды, условия и механизмы научения. Факторы, определяющие его успешность	240
Теория учебной деятельности	247
Соотношения научения и развития	254
Современные концепции научения	256
Глава 17. Научение детей в младенческом и раннем возрасте	270
Начальный этап научения	270
Сочетание разных форм научения	272
Особенности научения детей младенческого возраста	273
Научение в раннем возрасте	275
Глава 18. Психологические основы обучения дошкольников	279
Совершенствование восприятия, памяти и мышления	281
Обучение речи, чтению, письму	286
Подготовка к учению в школе	290
Развивающие учебно-дидактические игры и формы занятий с детьми дошкольного возраста	292
Глава 19. Обучение в младшем школьном возрасте	297
Организация обучения детей в младших классах школы	298
Обучение младших школьников в домашних условиях	301
Игровая и учебная деятельность у младших школьников	303
Источники умственного развития детей младшего школьного возраста и причины их неуспеваемости	305
Глава 20. Учение и научение в средних и старших классах школы	310
Становление теоретического интеллекта	311

Совершенствование практического мышления	313
Профессионализация трудовых умений и навыков	314
Развитие общих и специальных способностей	316
<i>Раздел 5. Психология воспитания</i>	319
Глава 21. Теоретические вопросы воспитания	319
Цели воспитания	319
Средства и методы воспитания	321
Институты воспитания	325
Теории воспитания	326
Глава 22. Социально-психологические аспекты воспитания	332
Общение и воспитание	333
Коллектив и развитие личности	337
Семья и воспитание	341
Формирование и изменение социальных установок	347
Глава 23. Воспитание в младенческом и раннем возрасте	352
Первые шаги в воспитании	353
Начало формирования социально важных качеств личности	355
Нравственное воспитание детей в первые годы жизни	359
Физическое и гигиеническое воспитание в ранние годы	360
Глава 24. Воспитание в дошкольном и в младшем школьном возрасте	364
Становление характера ребенка	365
Воспитание в домашнем труде	367
Воспитание в играх	369
Воспитание в учении	372
Глава 25. Воспитание подростков и юношей	378
Воспитание старшеклассников в школе	379
Воспитание в общении со сверстниками и взрослыми	381
Воспитание через средства массовой информации и культуры	383
Самовоспитание подростков и юношей	384
Глава 26. Психология педагогической оценки	390
Средства стимулирования обучения и воспитания детей	391
Педагогическая оценка как средство стимулирования	395
Условия эффективности педагогической оценки	398
Возрастные особенности ребенка и педагогическая оценка	400
Глава 27. Основы психодиагностики	404
Теоретические вопросы практической психодиагностики	405
Особенности применения психодиагностических методик	410
Психодиагностика познавательного развития и	415

способностей детей	
Психодиагностика личностного развития и межличностных отношений	423
Глава 28. Психологическая служба в системе образования	428
Задачи, структура и функции психологической службы в системе образования	429
Квалификационные требования, права и обязанности практического психолога	435
Этический кодекс практического психолога	439
Часть III. Психология педагогической деятельности	445
<i>Раздел 6. Психология педагога</i>	445
Глава 29. Личность педагога	445
Место педагога в современном обществе	446
Психологические требования к личности педагога	447
Общие и специальные способности педагога	449
Индивидуальный стиль деятельности педагога	454
Глава 30. Совершенствование педагогической деятельности	457
Организация психологического самообразования педагога	458
Психология педагогической саморегуляции	459
Элементы психокоррекции в деятельности педагога	461
Аутотренинг в работе педагога	467
<i>Раздел 7. Педагогическое руководство</i>	471
Глава 31. Руководство детскими группами и коллективами	471
Обучение детей общению и взаимодействию с людьми	472
Управление межличностными отношениями в детских группах и коллективах	476
Организация детской групповой деятельности	478
Развитие личности в детских группах и коллективах	480
Глава 32. Руководство педагогическим коллективом	483
Стиль и методы руководства коллективом	485
Организация работы коллектива	487
Предупреждение и устранение конфликтов в работе педагогического коллектива	489
Пути повышения эффективности деятельности педагогического коллектива	491
Словарь основных психологических понятий	494