

Текст взят с психологического сайта <http://psylib.myword.ru>

На данный момент в библиотеке MyWord.ru опубликовано более 2500 книг по психологии.

Библиотека постоянно пополняется. Учитесь учиться.

Удачи! Да и пребудет с Вами.... :)

Сайт psylib.MyWord.ru является помещением библиотеки и, на основании Федерального закона Российской Федерации "Об авторском и смежных правах" (в ред. Федеральных законов от 19.07.1995 N 110-ФЗ, от 20.07.2004 N 72-ФЗ), копирование, сохранение на жестком диске или иной способ сохранения произведений размещенных в данной библиотеке, в архивированном виде, категорически запрещен.

Данный файл взят из открытых источников. Вы обязаны были получить разрешение на скачивание данного файла у правообладателей данного файла или их представителей. И, если вы не сделали этого, Вы несете всю ответственность, согласно действующему законодательству РФ. Администрация сайта не несет никакой ответственности за Ваши действия.

88.8 377
РБЕ
Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ



 ПИТЕР®

Я. Л. Коломинский

Е. А. Панько

С. А. Игумнов

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ

**Психологическая диагностика,
профилактика и коррекция**

**Москва ■ Санкт-Петербург ■ Нижний Новгород ■ Воронеж
Ростов-на-Дону ■ Екатеринбург ■ Самара ■ Новосибирск
Киев ■ Харьков ■ Минск**

2004

Коломинский Я. Л., Панько Е. А., Игумнов С. А.

**Психическое развитие детей в норме и патологии:
психологическая диагностика, профилактика и коррекция**

Главный редактор
Заведующий редакцией
Руководитель проекта
Литературный редактор
Художественный редактор
Корректоры
Верстка

*Е. Строганова
Л. Винокуров
Т. Смирнова
М. Терентьева
Р. Яцко
Л. Комарова, И. Пьянкова
Л. Егорова*

Коломинский Я. П., Панько Е. А., Игумнов С. А.

К61 Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. — СПб.: Питер, 2004. — 480 с: ил.

ISBN 5-94723-808-X

В учебном пособии на современном уровне раскрываются основные психологические понятия, ведущие закономерности психического развития детей и методы изучения психики ребенка. Излагаются базисные представления об отклонениях в психическом развитии ребенка. Представлены основные способы психологической профилактики и психологической коррекции психических и поведенческих расстройств у детей. Книга окажется незаменимой в качестве учебного пособия для студентов педагогических и медицинских учебных заведений, изучающих психологические дисциплины, слушателей учебных заведений системы последиplomного образования. Представляет несомненный интерес для практических психологов, социальных педагогов, педагогов детских дошкольных учреждений и школ, врачей — детских психиатров, психотерапевтов, педиатров и всех, кого волнуют вопросы психологического благополучия и гармоничного личностного развития детей.

**ББК 88.8
УДК 159.922.7**

© ЗАО Издательский дом «Питер», 2004

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав

ISBN 5-94723-808-X

ООО «Питер Принт», 196105, Санкт-Петербург, ул. Благодатная, д. 67в.

Лицензия ИД № 05784 от 07.09.01.

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2; 95 3005 — литература учебная.

Подписано к печати 21.05.04. Формат 70х100/16. Усл. п. л. 38,7. Тираж 3000. Заказ 763

Отпечатано с готовых диапозитивов в ОАО «Техническая книга»

190005, Санкт-Петербург, Измайловский пр., 29

Оглавление

Предисловие.	8
Часть I. Общие закономерности психического развития ребенка	
Глава 1. Предмет и история детской психологии.	10
§ 1. Предмет детской психологии	10
§ 2. Связь детской психологии с другими науками	10
§ 3. История детской психологии.	11
Вопросы для повторения.	42
Глава 2. Методы детской психологии.	43
§ 1. Методологические принципы изучения психологии ребенка	43
§ 2. Основные пути исследования в детской психологии	44
§ 3. Планирование и построение исследования.	45
§ 4. Методы изучения психики ребенка	47
Вопросы для повторения.	58
Практические задания.	58
Глава 3. Основные закономерности психического развития ребенка.	59
§ 1. Биогенетические и соииогенетические концепции психического развития	60
§ 2. Влияние среды на психическое развитие ребенка	62
§ 3. Наследственные особенности, прирожденные свойства организма как предпосылки психического развития	64
§ 4. Воспитание и обучение как специально организованные способы передачи общественного опыта.	65
§ 5. Движущие силы развития и возрастная периодизация	68
§ 6. Исторический характер возрастной периодизации. Акселерация.	73
Вопросы для повторения.	74
Практическое задание.	74
Часть II. Психическое развитие ребенка в младенческом и раннем возрасте	
Глава 4. Психологические особенности ребенка первого года жизни.	76
§ 1. Период новорожденности	76
§ 2. Развитие в младенческом возрасте.	78
Вопросы для повторения.	84
Практические задания.	85
Глава 5. Психическое развитие ребенка в раннем детстве.	86
§ 1. Овладение ходьбой и ее значение в развитии ребенка	86
§ 2. Деятельность дошкольника	87
§ 3. Развитие речи	94
§ 4. Предпосылки развития личности в раннем детстве.	96
Вопросы для повторения.	99
Практические задания.	99

Часть III. Психологическая характеристика деятельности ребенка в дошкольном возрасте

Глава 6. Игра как ведущая деятельность в дошкольном возрасте. 102

§ 1. Теории игровой деятельности 102

§ 2. Развитие игры 104

§ 3. Взаимоотношения между детьми в игре 108

§ 4. Роль взрослых в развитии игровой деятельности ребенка 110

§ 5. Значение игры для психического развития ребенка 113

§ 6. Основные методы игровой психологической коррекции в детском возрасте 115

Вопросы для повторения 119

Практические задания 119

Глава 7. Художественная деятельность ребенка. 120

§ 1. Рисование ребенка 121

§ 2. Изобразительная деятельность ребенка как показатель уровня его психического развития 124

§ 3. Стадии развития детского рисунка 124

§ 4. Рисунок — отражение особенностей личности и отношений ребенка и подростка 126

§ 5. Рисунок семьи как средство диагностики внутрисемейных взаимоотношений 128

§ 6. Музыкальная деятельность ребенка 129

Вопросы для повторения 133

Практические задания 133

Глава 8. Психологическая подготовка детей к труду и особенности их трудовой деятельности. 134

§ 1. Формирование психологических предпосылок трудовой деятельности 134

§ 2. Становление собственно трудовой деятельности детей 135

§ 3. Формирование представлений детей о труде взрослых 137

§ 4. Влияние трудовой деятельности ребенка на его психическое развитие 141

Вопросы для повторения 143

Практические задания 143

Глава 9. Учебная деятельность ребенка. 144

§ 1. Общая характеристика учебной деятельности в детском возрасте 144

§ 2. Предпосылки формирования учебной деятельности у дошкольников 148

§ 3. Условия развития учебной деятельности в детском возрасте 150

§ 4. Основные уровни развития учебной деятельности детей 152

Вопросы для повторения 154

Практические задания 154

Часть IV. Развитие познавательных процессов ребенка

Глава 10. Развитие ощущений и восприятия ребенка. 156

§ 1. Психологические основы системы сенсорного воспитания 156

§ 2. Развитие основных видов чувственного восприятия 160

§ 3. Восприятие пространства 161

§ 4. Ориентировка во времени 163

§ 5. Восприятие ребенком художественных произведений 165

§ 6. Восприятие человека детьми различного возраста 169

Вопросы для повторения 173

Практические задания 173

Глава 11. Развитие внимания у детей. 174

§ 1. Развитие внимания у детей раннего возраста 174

§ 2. Развитие внимания у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста	176
§ 3. Пути и средства организации и поддержания внимания детей	182
Вопросы для повторения	184
Практические задания	184
Глава 12. Развитие памяти в детском возрасте	186
§ 1. Особенности памяти ребенка в раннем возрасте	186
§ 2. Развитие памяти в дошкольном и младшем школьном возрасте	188
§ 3. Психологические приемы развития памяти у детей	192
Вопросы для повторения	195
Практические задания	196
Глава 13. Мышление у детей: основные этапы развития	197
§ 1. Возрастные психологические новообразования в сфере мышления	197
§ 2. Наглядно-действенное мышление	199
§ 3. Наглядно-образное мышление	204
§ 4. Словесно-логическое мышление	205
§ 5. Психолого-педагогические методы развития мышления у детей	208
Вопросы для повторения	212
Практические задания	213
Глава 14. Становление речи у детей	214
§ 1. Развитие словаря и грамматического строя речи	214
§ 2. Осознание словесного состава и грамматического строя речи	217
§ 3. Развитие звуковой стороны речи и осознание звукового состава слова	220
§ 4. Развитие планирующей функции речи	221
§ 5. Развитие речи у детей как средства коммуникации	222
§ 6. Усвоение грамоты в процессе обучения	224
Вопросы для повторения	226
Практические задания	226
Глава 15. Развитие воображения	227
§ 1. Характеристика образов воображения ребенка	227
§ 2. Развитие творческого воображения в детском возрасте	229
§ 3. Некоторые индивидуальные особенности воображения ребенка	231
§ 4. Формирование воображения ребенка	232
Вопросы для повторения	235
Практические задания	235
Часть V. Развитие личности ребенка	
Глава 16. Условия развития личности ребенка	238
§ 1. Общение как важный фактор развития личности	238
§ 2. Влияние семейной микросреды на развитие личности ребенка	241
§ 3. Ребенок и «детское общество»	243
§ 4. Влияние взрослого на формирование личности ребенка	247
Вопросы для повторения	249
Практические задания	249
Глава 17. Развитие самосознания и мотивационной сферы ребенка	250
§ 1. Самосознание в раннем возрасте	250
§ 2. Развитие самосознания и самооценки в детском возрасте	251
§ 3. Влияние взрослых на формирование самооценки ребенка	253
§ 4. Развитие мотивационной сферы ребенка	254

Вопросы для повторения.	258
Практические задания.	259
Глава 18. Эмоции и чувства ребенка.	260
§ 1. Общие закономерности развития эмоций и чувств в онтогенезе.	260
§ 2. Личностный аспект развития эмоций и чувств.	262
§ 3. Развитие высших чувств у детей.	264
§ 4. Условия развития эмоций и чувств у детей.	266
Вопросы для повторения.	269
Практические задания.	269
Глава 19. Развитие волевой сферы ребенка.	270
§ 1. Особенности развития произвольных движений.	270
§ 2. Становление этапов волевого действия у детей дошкольного и младшего школьного возраста.	272
§ 3. Личностный аспект развития воли.	275
Вопросы для повторения.	280
Практические задания.	280
Глава 20. Развитие способностей ребенка.	281
§ 1. Развитие познавательных способностей ребенка.	282
§ 2. Развитие практических способностей.	284
§ 3. Развитие специальных способностей ребенка.	286
Вопросы для повторения.	292
Практические задания.	292
Глава 21. Проявление темперамента и его развитие у детей дошкольного и младшего школьного возраста.	293
§ 1. Общие проявления темперамента у детей.	293
§ 2. Развертывание темперамента в детском возрасте.	294
§ 3. Характеристика детей разных типов темперамента.	296
Вопросы для повторения.	302
Практические задания.	302
Глава 22. Психологическая готовность ребенка к школе.	303
§ 1. Требования к детям, поступающим в школу.	303
§ 2. Интеллектуальная готовность ребенка к школе.	304
§ 3. Социальная и социально-психологическая готовность ребенка к школе.	305
§ 4. Волевая готовность ребенка к школе.	308
§ 5. Формирование психологической готовности к школе в разных видах деятельности.	309
Вопросы для повторения.	311
Практические задания.	311
Глава 23. Психология личности и деятельности воспитателя детского сада.	313
§ 1. Профессионально важные психологические качества воспитателя.	313
§ 2. Характеристика деятельности воспитателя детского сада.	316
§ 3. Педагогическое общение воспитателя.	319
Вопросы для повторения.	321
Практические задания.	321
Глава 24. Психология подросткового возраста.	322
§ 1. Психологические особенности подростков.	322
§ 2. Половозрастные и индивидуально-типологические особенности подростков.	323

§ 3. Типология ситуационно-личностных реакций, проявляющихся в подростковом возрасте	333
Вопросы для повторения.	356
Глава 25. Особенности характера у подростков.	357
§ 1. Формирование представлений об особенностях характера у подростков	357
§ 2. Типология акцентуаций характера	357
Вопросы для повторения.	374
Глава 26. Экспериментально-психологические методы в изучении межличностных взаимоотношений	375
§ 1. Что измеряет социометрический опыт?	376
§ 2. Критерии выбора. Подготовка и проведение экспериментов	381
§ 3. Способы обработки результатов социометрических экспериментов	387
§ 4. Аутосоциометрические методы	392
§ 5. Ретроспективная аутосоциометрия	394
§ 6. Представление и обработка аутосоциометрических экспериментов	395
§ 7. Изучение ценностно-ориентационного единства. Референтометрия	402
Приложения	
Приложение 1. Некоторые показатели психического и физического развития детей раннего возраста	406
Приложение 2. Опросник АСВ (анализ семейного воспитания).	407
Приложение 3. Патохарактерологический диагностический опросник (ПАО).	416
Приложение 4. Методика «Несуществующее животное».	432
Приложение 5. Тренинг общения в детском возрасте (С. А. Игумнов).	435
Приложение 6. Групповая психотерапия подростков с проблемным поведением (С. А. Игумнов, Т. А. Емельянцева).	446
Приложение 7. Детско-подростковый вариант нервно-мышечной релаксации	464
Литература.	467
Предметный указатель.	477

Предисловие

Предлагаемое вниманию читателя учебное пособие «Психическое развитие детей в норме и патологии» подготовлено коллективом ведущих специалистов Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка: заведующим кафедрой общей и детской психологии, заслуженным деятелем науки Республики Беларусь, доктором психологических наук, профессором Я. Л. Колосминским, профессором кафедры общей и детской психологии Е. А. Панько и доктором медицинских наук, профессором кафедры общей и педагогической психологии С. А. Игумновым.

В нем суммирован достаточно полный фактический материал, касающийся основных психологических понятий, ведущих закономерностей психического развития детей и методов исследования, применяемых в детской психологии. На современном научно-методическом уровне излагаются базисные представления об особенностях сенсорного, эмоционально-когнитивного и личностного развития ребенка на различных этапах онтогенеза. Представлены основные способы психологической диагностики и коррекции семейной микросреды и межличностного взаимодействия в дошкольном и школьном возрасте. Определяются наиболее важные направления профилактики, описываются конкретные методы психолого-педагогической коррекции нарушений эмоционально-когнитивного развития и поведенческих девиаций у детей и подростков. В приложениях даются ряд практических психодиагностических и психотерапевтических методик, адаптированных к детскому и подростковому возрасту.

Учебное пособие «Психическое развитие детей в норме и патологии» соответствует содержанию профессиональной образовательной программы Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования РФ по специальности 020400 «Психология», дисциплина ОПД.Ф.12 «Психология развития и возрастная психология». Оно характеризуется высокой степенью адаптивности материала к образовательным технологиям, соблюдением современных психолого-педагогических требований в трактовке излагаемого материала. Имеет четкую педагогическую направленность, которая делает его необходимым как для опытных, так и для начинающих специалистов.

В книге удачно сочетаются доступность изложения сложных понятий современной психологии со строгой научностью и детальностью в описании конкретных методик психологической коррекции, высокой степенью освещения актуальных практических вопросов.

Издание предназначается для использования в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, изучающих психологические дисциплины, слушателей учебных заведений системы последиplomного образования. Оно представит также несомненный интерес для практических психологов, социальных педагогов, педагогов детских дошкольных учреждений и школ, врачей — детских психиатров, психотерапевтов, педиатров и всех, кого волнуют вопросы психологического благополучия и гармоничного личностного развития детей.

Ю. С. Шевченко, доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой детско-подростковой психиатрии, психотерапии и медицинской психологии
Российской медицинской академии последиplomного образования

Часть I

**ОБЩИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ
РЕБЕНКА**

Глава 1

ПРЕДМЕТ И ИСТОРИЯ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

§ 1. Предмет детской психологии

Историю развития психики человека можно рассматривать в двух основных аспектах: 1) от начального этапа проявления сознания у первобытных людей до его современного уровня (филогенез психики) и 2) от рождения ребенка до зрелости (онтогенез психики). Младенец по своим физическим, физиологическим и психологическим признакам резко отличается от ребенка, дошкольник — от подростка, подросток — от юноши, юноша — от зрелого человека и старика. Возрастную динамику развития личности человека, его психических процессов и особенностей от рождения до старости изучает особая психологическая наука — возрастная психология. В соответствии с основными эпохами жизни человека она делится на детскую психологию (включая психологию младшего школьника), психологию подростка, психологию юности, психологию взрослости и геронтопсихологию (психология старческого возраста).

Детская психология изучает основные закономерности психического развития ребенка.

Стремительно проносятся годы детства, но за этот короткий срок происходят поистине грандиозные прогрессивные изменения в психике человека. Из самого беспомощного среди всех живых существ ребенок превращается в сознательную личность, которая постигает законы развития природы, общества и собственной психики, становится активной преобразующей силой окружающей действительности.

Теоретическое и практическое значение детской психологии очень велико. Жизненный путь личности можно сравнить с полетом космического корабля по орбите, которую задает человеку его время, интересы общества. Раннее и дошкольное детство — это начальный пусковой период орбиты. Достаточно здесь, на старте развития личности, допустить хотя бы небольшую ошибку, и космический корабль (а в нашем случае — психическое развитие личности) отклонится от заданного курса на тысячи километров. Как для управления космическим кораблем необходимы хорошо подготовленные инженеры и техники, так и для успешного воспитания и обучения ребенка родителям и воспитателям дошкольных учреждений необходимо знать закономерности психического развития, знать детскую психологию.

§ 2. Связь детской психологии с другими науками

Детская психология опирается на общую психологию, поскольку в процессе психического развития ребенка возникают те основные психические явления, которые достигают расцвета у взрослого человека и изучаются общей психологией.

Сопоставление тех или иных психических явлений в их полной, развернутой «взрослой» форме с начальными ранними стадиями дает возможность понять перспективы и содержание их становления и развития в детском возрасте.

Знание общепсихологических закономерностей при изучении детской психологии помогает определить, что именно и в каком направлении развивается в психике ребенка.

В свою очередь, данные детской психологии имеют исключительно важное значение для общей психологии, поскольку они позволяют раскрыть законы развития психических процессов и свойств личности и, таким образом, более глубоко понять их динамику, структуру и содержание. Именно глубокая связь общей психологии с детской дает возможность осуществить принцип генетического подхода, принятый в отечественной психологии.

Детская психология тесно связана с педагогикой вообще и с дошкольной педагогикой в частности. К. Д. Ушинский, подчеркивая значение психологических знаний для педагогической теории и практики, писал: «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде узнать его тоже во всех отношениях»¹. Обращаясь к педагогам и воспитателям, он призывал: «Изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте, сообразуясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить»².

Современные отечественные ученые считают, что психология имеет для педагогики такое же значение, как анатомия и физиология для медицины. «Говорить о научных основах педагогики, — писала Л. И. Божович, — это значит, прежде всего, говорить о вскрытых и понятых законах активного формирования психики ребенка»³.

Глубокая связь с педагогической наукой важна и для дальнейшего развития детской психологии, поскольку именно из живой педагогической практики она, с одной стороны, черпает новые идеи и проблемы, а с другой — в ходе этой практической деятельности проверяет истинность своих теоретических выводов.

Детская психология тесно связана с анатомией, физиологией и гигиеной, поскольку развитие психики ребенка неразрывно с созреванием коры больших полушарий головного мозга, развитием его нервной системы и органов чувств.

§ 3. История детской психологии

Начальный период детской психологии

Детская психология относится к числу тех психологических наук, о которых говорят, что у них длинная предыстория и короткая история. Предысторией научного подхода к психологии детства является многовековой опыт наблюдения за детьми и их воспитания, который воплотился в народных традициях, фольклоре, литературе. Все известные из истории педагогики системы воспитания исходили не только из исторически определенных целей и задач, но и из тех или иных

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч. М; Л., 1950. Т. 8. С. 23.

Там же. С. 55.

Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968. С. 6.

представлений о природе ребенка, характере связей между воспитательными воздействиями и их результатами. Однако наука о ребенке могла быть создана только при условии признания качественного своеобразия детской психики, отказа от чисто количественных сопоставлений особенностей психики ребенка с психикой взрослого человека.

До появления детской психологии как науки в ребенке видели уменьшенную копию взрослого, воспринимали детей как маленьких взрослых. Сравнивая себя с детьми, взрослые рассуждали по принципу «больше — меньше», «хорошо — плохо»: взрослые воспринимают мир правильно, а дети ошибаются; взрослые думают хорошо, дети — плохо; для взрослых отношения с другими людьми важны и существенны, а для детей — пустяки: поплачут и перестанут. Например, анализ живописных работ мастеров прошлого с изображением детей показывает, что зачастую перед нами фактически уменьшенные взрослые, лишенные личностного своеобразия. В русском искусстве, отмечается в специальных исследованиях, «только в XIX веке живописцы начинают по-настоящему проявлять интерес к детской психологии» (Мерцалова Н. Н., 1968)¹. Мы специально останавливаемся на этом, потому что и сегодня еще наряду с научной детской психологией существует житейская психология, для которой характерны отмеченные донаучные представления о детстве.

Одним из первооткрывателей детства как качественно своеобразного этапа жизни по праву считается великий французский просветитель, писатель, философ и педагог Жан-Жак Руссо (1712—1778). В романе «Эмиль, или О воспитании» (1762) он писал: «Детства не знают: при тех ложных понятиях, которые имеются о нем, чем дальше идут, тем больше заблуждаются. Самые мудрые из нас гонятся за тем, что людям важно, — знать, не принимая в расчет того, в состоянии ли дети научиться этому. Они постоянно ищут в ребенке взрослого, не думая о том, чем он бывает прежде, чем стать взрослым»².

По мнению Руссо, ребенок появляется на свет счастливым, добрым и совершенным. Но общество и неправильное воспитание «искажают его и делают несчастным»³. Придавая огромное значение воспитанию, он считал, что оно «должно начинаться со дня рождения ребенка. Какая пора более выгодна для воспитания их характеров, чем та, когда совсем не приходится их переламывать?»⁴. Правильное воспитание предполагает учет природных и возрастных особенностей ребенка. В связи с этим Руссо создает свою периодизацию этапов возрастного развития: от рождения до 2 лет, от 2 до 12 лет, с 12 до 15 лет, с 15 до 22, с 22 до 24 лет.

Взгляды Руссо оказали огромное влияние на многих педагогов и психологов последующих поколений.

Систематическая работа по изучению детской психологии началась с накопления конкретных фактов о психическом развитии ребенка, которые излагались в книгах дневникового характера. Первой из таких работ была книга немецкого ученого Д. Тидемана «Наблюдения за развитием душевных способностей ребен-

¹ Мерцалова Н. Н. Дети в мировой живописи. М., 1968. С. 23.

² Руссо Ж.-Ж. Пед. сочинения. М, 1981. Т. 1. С. 22.

³ Там же. С. 10.

⁴ Там же.

ка» (1787), в которой автор попытался дать систематическое научное описание психического развития своего сына от рождения до трех лет.

Лишь во второй половине XIX в. появляется несколько специальных исследований, которые ознаменовали создание детской психологии как науки.

Возникновение детской психологии именно в этот период обусловлено рядом причин. Прежде всего следует отметить требования практики воспитания и детских отраслей медицины, потребность общей психологии в создании теории психического развития ребенка, наконец, большое влияние на развитие науки о детстве оказала эволюционная теория Ч. Дарвина.

Ценные наблюдения за психическим развитием детей содержали работы О. Гейфельдера (1857), книга выдающегося врача А. Кусмауля «Исследования над душевной жизнью новорожденного» (1859) и др. Дневниковые записи о развитии собственного сына опубликовал Ч. Дарвин (1877). В книге В. Прейера «Душа ребенка» (1881) впервые был дан научный анализ результатов собственных наблюдений. Немало дневников родителей опубликовано в нашей стране до революции, в советский период и после перестройки. В первой четверти XX в. — дневники И. А. Сикорского, Э. И. Станчинской, А. Павловой, А. Левоневской и др. В наши дни особого внимания заслуживают дневники, созданные профессиональными психологами Н. А. Менчинской, В. С. Мухиной.

Интерес к проблемам детской психологии, возникший первоначально в Европе, распространился и в США. Стэнли Холл (1844—1924), ученик основателя экспериментальной психологии Вильгельма Вундта, после возвращения из Европы в Америку начал активную пропаганду реформы педагогической психологии на основе изучения природы ребенка, стремился определить пути построения воспитания и обучения, опираясь на знания детской психологии. В 1883 г. он организовал первую в США психологическую лабораторию, результаты работы которой применялись в педагогической практике. Большой размах исследования в области детской психологии приобретают после создания в 1893 г. «Национального союза для исследования детей». В том же году учеником С. Холла О. Хризманом был предложен термин для обозначения новой науки о ребенке — «педология», который употреблялся как синоним терминов «психология ребенка», «педагогическая психология» и др. Позднее этот термин в силу ряда обстоятельств приобрел в отечественной литературе 1930-70-х гг. отрицательное значение.

В основе теоретических концепций С. Холла лежал биогенетический закон, согласно которому каждый ребенок в своем индивидуальном развитии якобы повторяет основные этапы развития истории человечества. В дальнейшем в педологии был разработан «биологизаторский» подход, в котором развитие психики ребенка рассматривалось только как накопление количественных изменений в психике. Психические особенности (характер, способности, интеллект) в неизменном виде передаются, по мнению педологов, от родителей детям. Среда, которая также влияет на развитие ребенка, понималась лишь как семейное окружение без учета социально-исторических условий.

Большой размах исследования детской психологии получили в Европе и Северной Америке с начала XX в. От накопленных фактических данных о психическом развитии отдельных детей ученые перешли к попыткам создания общих теорий психического развития. Потребность в таких теориях ощущалась особенно остро в связи с тем, что в естественных науках широкое распространение по-

лучили идеи развития, связанные с эволюционным учением Ч. Дарвина. Генетический принцип привлек к детской психологии значительные научные силы: В. Штерн, Э. Клапаред, К. Бюлер, Ж. Пиаже, А. Валлон, Р. Заззо и др. Ученые искали материал для решения не только практических вопросов, связанных с созданием научных основ воспитания, обучения и лечения детей, но и ряда философских, исторических и общепсихологических проблем.

На формирование современных взглядов на психическое развитие ребенка наибольшее влияние оказали: психоаналитическая (психодинамическая) (З. Фрейд и его последователи), поведенческая (бихевиоральная) (Э. Торндайк, Дж. Уотсон, Б. Скиннер, А. Бандура и др.), гештальт-психологическая (К. Левин и его последователи), когнитивная (Ж. Пиаже и его последователи) и культурно-историческая (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович и др.) теории.

В правильном решении этих проблем заинтересована не только теория обучения и воспитания, но и педагогическая практика, поскольку именно здесь определяется стратегия воспитательного воздействия.

3.1. Психоаналитическая концепция психического развития

Среди многообразных теорий развития личности особое место занимает психоаналитическая теория.

Зародившись как метод лечения неврозов, психоанализ превратился в универсальную «антропософскую» доктрину, оказавшую значительное влияние на развитие психологии, философии и искусства XX столетия.

Последователи классического психоанализа придерживаются мнения о структуральном строении психического аппарата. Он состоит из трех фундаментальных структур, сформировавшихся на протяжении онтогенетического развития и совместно регулирующих поведение.

Ид (Оно) — совокупность динамических сил, инстинктов, обладающих большим запасом энергии и направляющих поведение индивида; это слой неосознанных, иррациональных инстинктов, стремящихся только к сиюминутному удовлетворению (гратификации), т. е. действующих исключительно по «принципу удовольствия», поскольку эти первичные биологические инстинкты вызывают состояние неприятного, нарастающего напряжения, приводящего к стремлению освободиться от него. Ликвидация напряжения ощущается как удовольствие.

При отсутствии объекта, снимающего напряжение, Ид использует различные формы заместительного удовлетворения или достигает его за счет «осуществления» влечений в воображении и фантазии.

З. Фрейд считал наиболее важным половой инстинкт и лишь в поздних своих работах выделил **инстинкт жизни**, существенными составляющими которого были половое влечение и **инстинкт смерти**, побуждающий к поиску удовлетворения в агрессивных и аутоагрессивных действиях (т. е. Эрос и Танатос).

Динамическую силу инстинктам придает либидо, т. е. своеобразная психическая энергия, тесно связанная с половым инстинктом в широком понимании (влечение к любым формам удовлетворения, связанным с чужим или собственным телом), но не тождественная ему.

Психическая энергия возникает из соматической, источником которой являются происходящие в организме метаболические процессы. Таким образом, Ид —

как бы кладовая энергии, распределяемой позже между **Эго** (Я) и Супер-эго (Сверх-Я) таким образом, что если одна из этих структур психического аппарата привлекает больше энергии, то это происходит за счет двух остальных. Постоянное перемещение либидо между Ид, Эго и Супер-эго характерно для детского и подростково-юношеского возраста. С момента достижения зрелости возникает состояние функционального равновесия данных структур психики.

Либидо может также переноситься на определенные объекты внешнего мира, благодаря чему они приобретают для данного индивида «катектические» (притягивающие) свойства. Процесс переноса либидо на предметы и придания им за счет этого ценности носит в классическом психоанализе название **«катексис»**.

Процесс катексиса ведет к разделению мира на важные (значимые) лица и предметы и неважные, т. е. не имеющие для данного индивида значения. Например, мать, удовлетворяющая потребности ребенка, становится для него значимым лицом (предметом катексиса).

Перенесение большей части энергии на собственную личность приводит к тому, что единственно важным объектом для индивида становится он сам (первичный нарциссизм).

В процессе переноса либидо соблюдается **принцип экономии**: на предмет катексиса переносится только такое количество энергии, которое позволит сохранить состояние энергетического равновесия психического аппарата в соответствии с законом количественного сохранения психической энергии.

Всевозможные расстройства энергетического равновесия: неравномерное размещение либидо в отдельных структурах психического аппарата, чрезмерное накопление либидо из-за затруднения разрядки энергии (вследствие отсутствия подходящего предмета катексиса), обратное перенесение либидо с предмета катексиса на собственную личность (вторичный нарциссизм) — приводят к психическим расстройствам в виде психоневрозов (термин, использовавшийся во времена З. Фрейда для обозначения психических нарушений, обозначаемых ныне как «невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства» (рубрика F4 МКБ-10)), психозов или сексуальных пerversий.

Стремление Ид к удовлетворению инстинктов встречает внешние препятствия, которые исключают сиюминутное удовлетворение и заставляют считаться с действительностью. Преодоление внешних препятствий с учетом реально существующих возможностей осуществляет второй уровень психического аппарата — рациональное Эго, которое, в отличие от Ид, управляется **принципом реальности**.

За счет получаемой от Ид энергии структура Эго осуществляет функцию познания окружающего мира и регуляции поведения человека (благодаря этому происходит, например, формирование границы между Я и не-Я, дифференцирование мира фантазии и реального мира).

В процессе социализации индивида создается третья структура психического аппарата — суперэго (Сверх-Я), состоящее из двух подсистем: совести и идеального Я (Фрейд З., 1990).

Суперэго возникает в результате социального неодобрения (наказания) или поощрения поведения и стремлений индивида в период детства. В детстве происходит процесс усвоения (**интернализации**) социальных требований и запретов,

формируется совесть, обладающая свойством наказывать, порождая чувство вины, и **идеальное Я** (эталон индивида, возникающий в процессе идентификации (отождествления себя) с родителями и другими значимыми лицами. При этом происходит как бы включение психических черт этих значимых людей в структуру собственной личности ребенка. Суперэго определяет, что соответствует, а что противоречит принятым в обществе моральным нормам, требованиям и запретам. Эта психическая структура совместно с Эго контролирует инстинкты Ид, но по иному принципу: Эго удовлетворяет инстинкты в соответствии с принципом реальности, а Суперэго их тормозит (Фрейд З., 1990).

Поступки человека направляются результирующей сил Ид и Суперэго, регулируемых Эго. При нарушении равновесия этих сил включаются защитные механизмы Эго (Freud A., 1936):

- 1) вытеснение: психотравмирующий конфликт выносится за пределы «поля сознания», в область неосознаваемого;
- 2) регрессия: уход от конфликта вместо его разрешения;
- 3) реактивное образование: процесс, который при возникновении какого-либо влечения преобразует его в прямо противоположное желание (например, преувеличенная «псевдолюбовь», за которой скрывается подавленная ненависть и т. п.);
- 4) проекция: перенос своих личностных черт на других людей;
- 5) интроекция: восприятие черт значимых других как частей своего Я;
- 6) идентификация: отождествление себя с каким-либо объектом внешнего мира;
- 7) изоляция аффекта: мысль и действие отрываются от аффекта;
- 8) отрицание: человек ведет себя так, как будто не помнит о совершении какого-либо поступка, но без амнезии, сопровождающей истинное вытеснение;
- 9) интеллектуализация: при воспоминании о психотравмирующей ситуации возникает повышенная речевая активность, но разговор ведется «вокруг да около», не касаясь основной проблемы, которая как бы отвергается;
- 10) рационализация: приведение логических рассуждений для маскировки неудовлетворенных желаний («виноград, который недоступен, — зелен»), сознательное обесценивание утраченного;
- 11) сублимация: смена предмета катексиса (от сексуального объекта к другому, социально одобряемому объекту). Это явление трансформации энергии либидо определяется в психоанализе как десексуализация либидо. По мнению ортодоксальных психоаналитиков, любое поведение человека можно интерпретировать как производное первичных инстинктивных функций. Соблюдая этот принцип, можно достичь самых ранних истоков любого действия индивида, т. е. соответствующих фаз психосексуального развития.

3. Фрейд (1910, 1990) выделил 5 фаз развития полового инстинкта:

- 1) оральную фазу (продолжается в течение первого года жизни; основной эрогенной зоной служит рот; основной предмет катексиса — функция сосания или кусания);
- 2) анальную фазу (со 2-го по 3-4-й год жизни; эрогенная зона — органы выделения; предмет катексиса — функция выделения или удержания стула и мочи);

- 3) фаллическую фазу (с 3-4-го по 6-7-й год жизни; эрогенная зона — половые органы; предмет катексиса — мастурбация);
- 4) латентную фазу (с 6-7 лет до периода полового созревания; период сокрытия полового инстинкта и роста энергетического резервуара Эго);
- 5) генитальную фазу (период полового созревания; эрогенной зоной, так же как и в фаллической фазе, являются половые органы, но предмет катексиса изменяется — им становится чужое тело и половой акт с лицом противоположного пола).

Лишь достижение генитальной фазы, т. е. способности перенести либидо с собственного тела и собственной личности на чужое тело и другое лицо (так называемый процесс ликвидации первичного нарциссизма), является признаком зрелости человека.

Достижение зрелости требует правильного разрешения так называемых **детских сексуальных комплексов**, что означает выбор адекватного объекта катексиса в каждой из фаз развития полового инстинкта. Неразрешенные сексуальные комплексы в какой-либо из фаз (из-за чрезмерного поощрения или сильной фрустрации при наличии препятствий к удовлетворению инстинкта) приводят к **фиксации либидо**, т. е. к задержке психосексуального развития ребенка на уровне этой фазы, что впоследствии у взрослых проявляется тенденцией к **регрессии либидо**, т. е. к возвращению к формам поведения, типичным для ранних стадий развития.

Определенная структура характера, например оральный, анальный, фаллический или генитальный характер (Reich W., 1933), возникает в результате трансформации либидо посредством механизмов сублимации (десексуализации либидо) и **инсценированной реакции** (защитного механизма, состоящего в формировании поведения, прямо противоположного фактически существующим бессознательным тенденциям).

Например, в процессе формирования анального характера трансформация либидо выражается такими чертами, как стремление к порядку и чистоте, мелочность, бережливость, упрямство и т. д.; фаллический характер (в основе которого — страх кастрации в качестве наказания за мастурбацию) выделяется озабоченностью проблемами сохранения социального статуса, страхом чужой власти и т. д.

Одна из фундаментальных концепций классического психоанализа — **эдипов комплекс** (проявляющийся на 3-5-м году жизни). Либидо, связанное до этого с собственным телом ребенка, начинает постепенно переноситься на родителей (у мальчиков — на личность матери, у девочек — на личность отца), которые в этот период жизни становятся самыми важными объектами катексиса. В связи с этим ребенок ожидает от родителей снижения инстинктивного напряжения за счет вхождения с ними в сексуальный контакт, что оказывается невозможным. Мальчик приписывает эту неудачу отцу, считая его соперником в борьбе за мать и питая к нему чувство ревности, вражды и даже бессознательно желая его смерти (древнегреческий мифологический герой Эдип по неведению убил отца и женился на собственной матери). Враждебное отношение к отцу вызывает страх наказания с его стороны (путем лишения пениса — «комплекс кастрации»; ребенок

допускает такую возможность, наблюдая анатомические различия между девочками и мальчиками).

Сильный страх тормозит стремления, характерные для «эдиповой» ситуации, они остаются бессознательными и содержат энергетический заряд неудовлетворенного либидо. Каждый вытесненный в бессознательное конфликт, возникающий в результате противопоставления сил инстинкта и социальных требований, принимает форму комплекса, который требует адекватного разрешения, становясь в противном случае источником последующих психических расстройств.

Неразрешенный комплекс Эдипа может стать основным невротогенным фактором — **ядром невроза** (Ноггеу К., 1945). Адекватное разрешение комплекса Эдипа состоит в десексуализации либидо, направленного на мать (отделение сексуального влечения от чувства привязанности к матери), и в идентификации с отцом, чтобы, уподобляясь ему, завоевать любовь матери.

Подобное развитие получает процесс возникновения у девочек так называемого **комплекса Электры** (в греческом мифе — дочь, безгранично преданная отцу); его единственным адекватным разрешением является идентификация с матерью.

Таким образом, период формирования и разрешения комплекса Эдипа — первый этап социализации личности и начало формирования Суперэго.

Отныне в основе жизнедеятельности лежит не «принцип удовольствия», а «принцип реальности».

Еще при жизни Фрейда психоанализ разбился на ряд направлений: выделились школы К. Юнга и А. Адлера. Процесс размежевания психоаналитических направлений был весьма драматичным. Очевидцы сообщали, что после окончательного идейного разрыва с Юнгом — одним из талантливейших своих последователей — Фрейд упал в обморок, а очнувшись, произнес: «Как сладко было бы умереть...»

В настоящее время наряду с «ортодоксальным» (классическим) психоанализом (сохранившим незыблемую верность основным постулатам Фрейда) существует обширное неопсихоаналитическое направление, к которому причисляются:

- ♦ юнгианский анализ (Карл Юнг);
- ♦ индивидуальная психология (Альфред Адлер);
- ♦ культуральный психоанализ (Эрих Фромм, Карен Хорни, Гарри Салливан).

В «точке пересечения» идей психоанализа и экзистенциализма, когнитивной и поведенческой теорий возникли:

- ♦ экзистенциальный анализ (Ролло Мэй, Людвиг Бинсвангер и др.);
- ♦ гуманистический анализ (Эрих Фромм, Виктор Франкл);
- ♦ когнитивный анализ;
- ♦ поведенческий анализ и др.

Попытка соединения психоанализа с марксизмом породила течение, именуемое фрейдомарксизмом (Герберт Маркузе, Вильгельм Райх и др.).

Краткое освещение всех этих концепций в рамках данной книги не представляется возможным. Можно лишь попытаться выделить наиболее плодотворные теории, оказавшие значительное влияние на современную культуру.

Юнговская концепция человеческой личности основана на энергетической модели психики (Юнг К., 1924, Зеленский В., 1991). Под «психе» (*Psyche*) (этим термином Юнг определяет человеческую психику) подразумевается совокупность всех психических процессов, как сознательных, так и бессознательных. «Психе» имеет сложную структуру и состоит из:

- ♦ эго;
- ♦ сознания;
- ♦ индивидуального бессознательного;
- ♦ коллективного бессознательного;
- ♦ части коллективного бессознательного, которая никогда не может быть осознана.

Бессознательное Карл Юнг рассматривает значительно шире, чем З. Фрейд, подчеркивая его комплементарное отношение к сознанию, автономное развитие и иное содержание (вытесненные события, комплексы, архетипы и т. д.). Разрыв связи содержания индивидуального бессознательного и сознания ведет к патологии. Индивидуальное бессознательное включает в себя явления, вытесненные в процессе онтогенеза индивида, — комплексы или «группы психических явлений (чувства, влечения, воспоминания), которые отделились от сознания и функционируют самостоятельно и автономно, главным образом в сфере бессознательного» (Jung K., 1976).

Самостоятельный слой «психе» — **коллективное бессознательное** — видовая память, содержащая общий и наиболее древний опыт человечества, унаследованный от далеких предков. В состав его входят инстинкты и архетипы, или прообразы человеческих верований, чувств, действий и стремлений, которые проявляются у каждого человека независимо от общественной среды. **Архетип** — это предрасположенность, которая в определенный момент развития активизируется, систематизируя переживания, накопленные сознанием, и придавая им определенную форму (например, представления о богах, ритуальные обряды, общие для многих культур, группируются и соединяются в «тройке» (символ Св. Троицы). Архетипами, по мнению Юнга, являются образы заботливой матери, доброго или грозного отца, мудрого старца и т. д.) (Jung K., 1976).

Центральной инстанцией психики является **Самость** (*das Selbst*), локализованная в точке соединения сознания и бессознательного. Из Самости, или трансцендентного сознания, под влиянием воздействия внешнего мира выделяется Эго (структура психики, обеспечивающая осознание собственного Я). Эго вытесняет неприятные для индивида переживания из области сознания в сферу индивидуального бессознательного и облегчает приспособление к внешнему миру.

Часть Эго, обращенную к внешней действительности, Юнг назвал Персоной (маской). **Персона** охватывает психические и психофизиологические свойства человека, а также все приобретенные эталоны поведения. Она обеспечивает приспособление к социальной среде путем «компромисса» между требованиями окружения и внутренними потребностями индивида. Однако если индивид постоянно скрывает свою подлинную сущность под завесой приобретенных форм приспособления, то Персона становится настоящей маской, под которой скрывается индивидуальность человека. Возникает чрезмерная идентификация Эго с Персоной и увеличение Тени. Тень представляет собой противоположность Персоны,

находящуюся в области индивидуального бессознательного и состоящую из инстинктов. Каждый индивид имеет свою Тень, скрываемую от окружающих и несущую ответственность за все совершенные в жизни социально неприемлемые поступки.

Основными психическими функциями, по К. Юнгу, являются: мышление, чувства, восприятие и интуиция. Они представляют собой две «пары противоположностей»:

1. Мышление и чувства — рациональные функции, руководствующиеся оценкой (мышление: истинно-ложно, а чувства: приятно-неприятно).
2. Восприятие и интуиция — функции иррациональные. Обычно наиболее полно развивается и дифференцируется только одна из перечисленных четырех функций. Человек ориентируется в действительности и приспосабливается к ней в основном при помощи этой главной, доминирующей функции.

На основе теоретических построений Юнг развил свою **теорию психологических типов** (Юнг К., 1924). Доминирующая функция «психе» определяет **функциональный тип личности** (интеллектуальный, интуитивный, сенсорный и т. д.). Более общие типологические категории определяют типы установок: **экстраверсию** и **интроверсию**. Экстравертивный тип личности проявляется уже в детстве и характеризуется направленностью на объекты внешнего мира, а интровертивный — направленностью внутрь, к собственному Я.

Однако преобладание экстравертивной установки сознания вызывает интровертивную установку бессознательного, и наоборот. Это обеспечивает психическое равновесие, не допускает психических расстройств, которые проявляются крайними формами экстраверсии (истерия) или интроверсии (психастения).

Создатель теории индивидуальной психологии Альфред Адлер (Adler A., 1964) отказался от трех фундаментальных принципов З. Фрейда: биологического детерминизма, представлений о преимущественно сексуальной этиологии психических расстройств и доминирующей роли бессознательного в жизни индивида.

По Адлеру, человек по своей природе — существо общественное, и поэтому основной фактор, мотивирующий его действия, — это социальные потребности, важнейшая из которых — потребность контакта с обществом. Помимо этого, человек прежде всего — сознательное существо (т. е. осознающее свои цели, стремления, возможности и недостатки), а бессознательное играет в его жизни второстепенную роль. Согласно концепции Адлера, уже на 4-5-м году жизни ребенка формируется индивидуальный жизненный **стиль**, т. е. система функционирования личности, ориентированная на социальные цели. Как подчеркивал Адлер, деятельность человека обусловлена будущим, а не прошлым.

Второй важный фактор, определяющий деятельность человека, — потребность самоутверждения, «стремление к превосходству». В период раннего детства у каждого человека возникает чувство неполноценности, обусловленное как филогенетически (физической слабостью человека как вида), так и онтогенетически (беспомощностью ребенка, его зависимостью от взрослых и т. п.).

Ощущение неполноценности рождает стремление к компенсации, т. е. уравниванию своих недостатков достижениями в другой области деятельности. Иногда проявляется **сверхкомпенсация** (эквивалентный термин — **гиперком-**

пенсация) — попытка преодоления именно того недостатка, который является причиной чувства неполноценности (Adler A., 1964).

Усугубление чувства неполноценности под неблагоприятным влиянием окружающей социальной среды приводит к развитию комплекса неполноценности. Два основных способа борьбы с ним: стремление к могуществу и «бегство в болезнь», приводящее к развитию психической патологии невротического уровня.

Ведущую роль социальных факторов в генезе нарушений психического развития подчеркивают также представители культурального психоанализа: Гарри Салливан, Карен Хорни, Эрих Фромм.

Создатель интерперсональной теории Г. Салливан (Sullivan H. S., 1956) считал, что основной причиной возникновения психозов и неврозов являются нарушения межличностных отношений, особенно между матерью и ребенком. Поведение человека направляется двумя основными стремлениями: к удовлетворению (реализации биологических потребностей) и безопасности (реализации личностных потребностей).

Личность человека, по мнению Салливана, — продукт культурной адаптации. Она состоит из черт (*traits*) и потенциальных возможностей индивида, которые были поддержаны социальным окружением в детстве.

Основные элементы структуры личности (по Г. Салливану):

- 1) система Я, состоящая из социального Я (представлений человека о самом себе, составленных из «отраженных общественных оценок») и защитных механизмов личности;
- 2) динамизмы — постоянные формы поведения;
- 3) персонификация, включающая образ себя (состоящий из идеального Я, плохого Я и не-Я) и образы значимых людей;
- 4) познавательные процессы, протекающие прототаксическим (эмпатия), партаксическим (восприятие) и синтаксическим (словесные и внесловесные сигналы) путями (Sullivan H. S., 1956).

По мнению Карен Хорни, развитие человека состоит в самореализации, или постоянном стремлении к оптимальному осуществлению своих потенциальных возможностей.

Поведение человека с первых лет жизни определяют стремления к удовлетворению, безопасности и интеграции (внутреннему единству). Если же в семье имеется психологический дискомфорт, то правильное развитие ребенка становится невозможным; у него развиваются беспомощность, чувство эмоциональной изоляции и угрозы со стороны потенциально враждебного окружения.

Потеря чувства безопасности приводит к сильному чувству страха, которое Хорни называет основным (базисным) страхом. Три основных способа преодоления страха: установка «к» (стремление найти любовь и заботу); установка «против» (агрессия по отношению к окружающим) и установка «от» (бегство от окружающих). Психически здоровый ребенок, подросток и взрослый способны произвольно изменять установку в зависимости от ситуации, но при неврозе эти три установки становятся несовместимыми; это создает так называемый основной конфликт. В результате этого у невротического индивида фиксируется обычно только один тип установки: «к» (покорность), «против» (агрессия) или «от» (изо-

ляция), проявляющийся в каждой затруднительной ситуации, что вызывает противоположную личностную реакцию и внутренний конфликт (Ноггеу К., 1945).

Исследованию «трудных» детей, прежде всего агрессивных и тревожных, посвящены работы Анны Фрейд (1895-1982) и Мелани Кляйн (1882-1960). А. Фрейд считала, что в структуре личности ребенка с самого начала агрессивность возникает как элемент сексуальной жизни в виде «анального садизма». Уже в раннем дошкольном возрасте вместе с аутосексуальной деятельностью у ребенка существуют и аутоагрессивные формы реагирования. Это проявляется, например, в «боданиях» маленьких детей. Нормальное развитие ребенка требует уже на этой стадии поворота агрессивности от себя к внешнему миру. В последующих стадиях развития агрессивность еще раз направляется на себя, но уже не на тело, а против своего «Я».

Согласно А. Фрейд, нормальное детское (как и взрослое) поведение предполагает существование элементов двух основных стремлений. В нормальном поведении агрессивность сдерживается благодаря либидо. Именно сплав либидо и агрессии должен считаться нормальным и типичным. Но кроме нормального проявления агрессивности, связанного, например, со стремлением удержать объекты любви ребенка (любимую игрушку, грудь матери для младенца и др.), А. Фрейд обратила внимание и на патологические проявления детской агрессивности. Она считала, что такая агрессивность возникает при аномальных условиях развития ребенка (без родителей, без семьи, в концлагерях, в домах ребенка, интернатах и т. д.). Агрессивность появляется потому, что в этих условиях либо совсем отсутствуют объекты любви в окружении ребенка, либо эти объекты часто меняются, либо по каким-то причинам вообще не устанавливаются отношения с этими объектами любви. Таким образом, агрессивные (как и тревожные) тенденции появляются в связи с тем, что либидо не развивалось или оставалось в первичной стадии. Исходя из этих утверждений, А. Фрейд пришла к выводу, что в таких случаях коррекционная работа с детьми должна ориентироваться на развитие либидо, формирование привязанности к другим людям, развитие у детей чувства защищенности, а не на преодоление у них агрессивных реакций.

М. Кляйн также не отрицала наличия агрессивного инстинкта смерти и разрушения, но связывала их не с либидо, а с некоторыми возрастными моментами детского развития, прежде всего с развитием эдипова комплекса и рождением Супер-Эго. Она считала, что эдиповы тенденции начинают действовать после оральных фрустраций ребенка и в этом же периоде начинает формироваться Супер-Эго. Это происходит уже со второго полугодия жизни, при отлучении ребенка от груди и продолжается до третьего года жизни, когда уже ярко проявляется эдипов конфликт. Говоря о том, что сплав разрушительных и либидозных стремлений существует с самого начала жизни детей, она приводила разные примеры агрессивных поступков младенцев, направленных на материнское тело, и больше всего на грудь. Эти агрессивные действия, согласно М. Кляйн, имеют орально-садистский характер. В связи с этим инстинкт смерти направляется против своего организма и принимается как опасность для самого «Я», что приводит индивида в состояние стресса. Ребенок вынужден перенести все свои страхи, связанные с инстинктом саморазрушения, на какой-то другой внешний объект. Поэтому он старается разрушить этот объект, чтобы защититься от внешних угроз.

М. Кляйн также писала о том, что в союзе либидо и инстинкта смерти преобладает агрессивность, которая рождает стресс. Стресс, в свою очередь, усиливает агрессивность. Эта связь может быть разрушена только с помощью усиления либидо. Таким образом, она пришла к тому же выводу, что и А. Фрейд, считая, что только усиление либидо может снизить агрессию.

А. Фрейд и Э. Эриксон стали основателями концепции, которую называли эгопсихологией, так как главной частью структуры личности является не бессознательное Ид, как у Фрейда, а осознаваемая часть Эго, которая стремится в своем развитии к сохранению своей цельности и индивидуальности.

Известный психолог Эрик Эриксон (1902-1994) пересмотрел в своей теории позиции Фрейда не только в отношении иерархии структур личности, но и в понимании роли среды, культуры и социального окружения ребенка, которые, с его точки зрения, оказывают огромное влияние на развитие личности. Эриксон сделал специальный акцент на отношениях ребенка и семьи, а более конкретно на отношениях ребенок—мать. Он считал, что врожденные инстинкты человека являются отрывками стремлений, которые должны собираться, приобретать значение и организовываться в периоде затяжного детского возраста. Удлинение периода детства как раз и связано с этой необходимостью социализации детей. Поэтому Эриксон считал, что «инстинктивное вооружение» (сексуальное и агрессивное) у человека гораздо подвижнее и пластичнее, чем у животных. Организация и направление развития этих врожденных влечений связаны с методами воспитания и образования, которые изменяются от культуры к культуре и предопределяются традициями, т. е. каждое общество вырабатывает свои собственные институты социализации, чтобы помогать детям с различными индивидуальными качествами стать полноценными членами данной социальной группы.

Таким образом, Эриксон пришел к выводу о значительном влиянии культуры и социального окружения ребенка на его развитие. Главными для него становятся положения о роли среды, цельности личности и о необходимости постоянного развития и творчества личности в процессе ее жизни. Эриксон считал, что развитие личности продолжается всю жизнь, фактически до самой смерти человека. Влияют на этот процесс не только родители и близкие к ребенку люди, т. е. не только узкий круг людей, как считалось в традиционном психоанализе, но и друзья, работа, общество в целом. Сам этот процесс Эриксон называл формированием идентичности, подчеркивая важность сохранения и поддержания цельности личности, цельности Эго, которое является главным фактором устойчивости к неврозам.

Он выделил восемь основных этапов в развитии идентичности, в течение которых ребенок переходит от одной стадии осознания себя к другой. Эти стадии представляют собой серию критических периодов, которые должны быть преодолены в течение всей жизни. При этом конкретный этап не только формирует новое, необходимое для социальной жизни качество, но и подготавливает ребенка к следующему жизненному этапу. Каждая стадия дает возможность формирования противоположных качеств и черт характера, которые осознает в себе человек и с которыми он начинает себя идентифицировать.

Основное внимание Эриксон уделял кризису подростково-юношеского периода, который сопровождается важными биологическими и психологическими изменениями, так как с изменением образа своего тела меняется и образ собст-

венного «Я» подростка. Кризис идентичности, происходящий в этот период, становится основой личностной и социальной идентичности, которая начинает осознаться с этого времени. Доказывая, в противовес ортодоксальному психоанализу, необходимость исследования хорошо социализированных и уверенных в себе подростков, Эриксон (Erickson E., 1968, 1996) подчеркивал, что основой нормального личностного развития как раз и является осознанное чувство цельности, идентичности.

Первая стадия — до года. В это время развитие детерминируется в основном близкими людьми, родителями, которые формируют у ребенка чувство базового доверия или недоверия, т. е. открытости к миру или настороженности, закрытости к окружающему.

Вторая стадия — с года до 3 лет. В это время у детей развивается чувство автономности или зависимости от окружающих, которое связано с тем, как взрослые реагируют на первые попытки ребенка добиться самостоятельности. В какой-то степени описание этой стадии у Эриксона коррелирует с описанием формирования новообразования «Я-Сам» в отечественной психологии (Эльконин Д. Б., 1960).

Третья стадия — с 3 до 6 лет. В это время у детей развивается либо чувство инициативы, либо чувство вины. Развитие этих чувств связано с тем, насколько благополучно протекает процесс социализации ребенка, насколько строгие правила поведения ему предлагаются и насколько жестко взрослые контролируют их соблюдение. В этот период ребенок учится соотносить свои желания с нормами, принятыми в обществе, реализовывать собственную активность в заданных обществом русле и нормах.

Четвертая стадия — с 6 до 14 лет, в течение которой у ребенка развивается либо трудолюбие, либо чувство неполноценности. В этот период школа, учителя и одноклассники играют доминирующую роль в процессе самоидентификации. От того, насколько успешно ребенок начинает учиться, как у него складываются отношения с учителями и как они оценивают его успехи в учебе, зависит развитие данных качеств личности.

Пятая стадия — с 14 до 20 лет — связана с формированием у подростка чувства ролевой идентичности или неопределенности. На этой стадии главным фактором являются общение со сверстниками, выбор профессии, способа достижения карьеры, т. е. фактически выбор путей построения своей дальнейшей жизни. Вот почему в это время для человека большое значение имеет адекватное осознание себя, своих способностей и своего предназначения, в русле которых он и строит свои ролевые отношения с окружающими.

Шестая стадия — с 20 до 35 лет связана с развитием близких, интимных отношений с окружающими, особенно с людьми противоположного пола. При отсутствии такой связи у человека развивается чувство изоляции, которое отчуждает его от людей.

Седьмая стадия — с 35 до 60-65 лет — одна из важнейших, по мнению Эриксона, так как она связана либо со стремлением человека к постоянному развитию, творчеству, либо со стремлением к постоянству, покою и стабильности. В этот период большое значение имеет работа, тот интерес, который она вызывает у человека, его удовлетворение своим статусным местом, а также его общение со своими детьми, воспитывая которых человек также может развиваться и сам.

Желание стабильности, отвержение и боязнь нового останавливают процесс саморазвития и губительны для личности, считал Эриксон.

Восьмая, последняя, стадия наступает после 60-65 лет, когда человек пересматривает свою жизнь, подводя определенные итоги прожитым годам. В это время формируется чувство удовлетворения, осознания идентичности, целостности своей жизни, принятие ее в качестве своей. В противном случае человеком овладевает чувство отчаяния, жизнь кажется сотканной из отдельных, не связанных между собой эпизодов и прожитой зря. Естественно, что такое чувство является губительным для личности и ведет к ее невротизации.

Это чувство отчаяния может возникнуть и раньше, но оно всегда связано с потерей идентичности, с «отверждением», частичным или полным, каких-то эпизодов жизни или свойств личности. Поэтому, хотя Эриксон и говорил о важности формирования у человека активной, открытой и творческой позиции, прежде всего он постоянно подчеркивал важность сохранения цельности, непротиворечивости структуры личности, писал о пагубности внутренних конфликтов. Ни один психолог до него не подвергал сомнению необходимость формирования самостоятельности или преодоления чувства неполноценности или вины. Эриксон, хотя и не считал эти качества положительными, тем не менее утверждал, что для детей с развитым чувством базового недоверия, зависимостью гораздо важнее оставаться в русле уже заданного пути развития, чем изменять его на противоположный, несвойственный им, так как он может нарушить цельность их личности, их идентичность. Поэтому для таких детей развитие инициативы, активности может оказаться губительным, в то время как неуверенность в своих силах поможет им найти адекватный для них способ жизни, выработать ролевую идентичность. В принципе эти взгляды Эриксона особенно важны для практической психологии, для коррекции и формирования у детей свойственного им, индивидуального стиля поведения.

Большое значение придавал Эриксон и внешней стабильности системы, в которой живет человек, так как нарушение этой стабильности, изменение ориентиров, социальных норм и ценностей также нарушают идентичность и обесценивают жизнь человека. На основании материалов, полученных в своих исследованиях, Эриксон пришел к выводу, что структура идентичности включает в себя три части: 1) соматическую идентичность, так как организм стремится сохранить свою целостность при взаимодействии с внешним миром, 2) личностную идентичность, которая интегрирует внешний и внутренний опыт человека, и 3) социальную идентичность, которая заключается в совместном создании и поддержании людьми определенного порядка, стабильности. Обостренно переживаемый кризис идентичности подталкивает человека к решению не только своих собственных, но и социально-исторических проблем. Обосновывая положения своей психологии, Эриксон стремился проанализировать исторические события с точки зрения биографии выдающихся людей. Так, в своих книгах о М. Лютере и М. Ганди он соединил их личные проблемы, связанные с переживанием кризиса идентичности, с историческими проблемами и кризисом целого поколения. Описывая деятельность выдающихся людей, Эриксон подчеркивал, что значение этой деятельности связано с тем, что та новая идентичность, которую они разрабатывали, становилась впоследствии достоянием общества, переходя из области личной в социальную.

Одной из наиболее значимых концепций детской психологии в последние десятилетия стала теория привязанности, разработанная английским психологом и психиатром Джоном Боулби, стремившимся соединить в своей концепции различные подходы к детскому развитию (этологический, когнитивный, культурологический). Краеугольным камнем этого соединения было стремление объяснить формирование связи между грудным ребенком и матерью исходя из положений этологии. Однако, исследуя поведение диады «мать—ребенок» в среде их обитания, он подчеркивал социальный, культурный аспект этой среды, а потому отвергал чисто натуралистические объяснительные принципы, так же как и концепции оральной и анальной стадий. Его идея состояла в том, что в первые месяцы жизни устанавливается тесная эмоциональная связь между матерью и ребенком, которая несводима ни к сексуальности, ни к инстинктивному поведению. Резкий разрыв этой связи приводит к серьезным нарушениям в психическом развитии ребенка, прежде всего в структуре его личности. Эти нарушения могут проявиться не сразу (и в этом отличие описываемых Боулби (Bowlby L, 1973) явлений от госпитализма и сходных с ним отклонений), но значительно позднее, часто лишь в подростковом возрасте. Боулби доказывал, что мать для маленького ребенка является надежной защитой, своеобразной базой, которую он время от времени покидает, стремясь исследовать окружающий мир. Однако эта исследовательская активность стабильна и адекватна в тех случаях, когда ребенок уверен, что он может в любой момент вернуться под защиту матери. Таким образом, главная цель формирования эмоциональной связи между ребенком и матерью — дать ребенку ощущение защищенности и безопасности. Именно тепло и ласка, исходящие от матери в первые годы жизни, важны для ребенка, — подчеркивал он, — а не правильный уход и обучение, осуществляемые ею. Его исследования свидетельствовали о том, что дети, имевшие тесный эмоциональный контакт с матерью, показали более высокие результаты в уровне познавательной активности, чем дети, которые росли в холодных семьях, или дети, потерявшие мать в дошкольном возрасте. Он также доказывал, что у подростков, которые не имели устойчивой эмоциональной связи с матерью, чаще наблюдаются депрессии, формируются изменения в структуре личности. Эти работы Боулби привели к изменению условий госпитализации маленьких детей, которых не разлучают с матерью. В последние десятилетия в Англии, США и Японии появилось большое количество работ, в которых анализируются как кратковременные, так и долгосрочные последствия нарушений эмоциональных контактов между матерью и ребенком, а также проводятся сравнительные исследования различных стилей общения с детьми в этих странах.

В настоящее время многие положения психоанализа широко применяются в практической детской психологии. Главным образом это идеи катарсиса, очищения от агрессивности и «свободного антиавторитарного» воспитания.

Коррекционные технологии, основанные на идее катарсиса, часто применяются, например, для снижения агрессивности детей, при этом им в игровой деятельности предлагается направить их агрессивность «к вещам, заменяющим ее причину».

Психоаналитические исследования развития психики оказали существенное влияние на формирование детской психологии. Учеными, принадлежавшими к этому направлению, впервые были исследованы и описаны этапы становления

личности детей, раскрыты движущие силы и механизмы личностного развития, разработаны методы диагностики и коррекции эмоционально-личностной сферы ребенка.

В заключение следует сказать, что, хотя проблема неосознаваемого в психической жизни человека ставилась еще в древнегреческой философии («даимон» Сократа), именно психоанализу принадлежит заслуга ее тщательной теоретической разработки и использования в психотерапевтической практике. Представителями психоаналитического направления введены такие базисные понятия современной психологии, как структура личности, психологическая защита, психическая травма и др., прочно вошедшие в глоссарий даже соперничающих с ним психолого-философских направлений.

В наше время представляется совершенно необходимым изучение глубинно-психологических основ человеческой агрессивности, деструктивного поведения, механизмов массовой внушаемости, без чего невозможны анализ явлений общественной жизни и управление макросоциальными процессами.

В психотерапевтическом аспекте классики психоанализа дают примеры пристального разбора тончайших движений человеческой души, бережного подхода к явлениям психической жизни взрослого и ребенка, изучения личности во всем ее многообразии и неповторимости.

Вместе с тем неправомерными являются стремления представить психоанализ и традиционные отечественные представления о высшей нервной деятельности, берущие истоки в работах И. М. Сеченова, И. П. Павлова, Н. Е. Введенского, А. А. Ухтомского и лежащие в основе ряда современных психофизиологических концепций как взаимоисключающие, принципиально несовместимые теории.

Ведь еще И. П. Павлов говорил, что он и Зигмунд Фрейд совместно пробивают тоннель в горе непознанного, только с разных сторон.

К психоанализу, как и к теории нервизма, следует подходить *cum grano salis*¹, не превращая научную концепцию во всеподавляющую догму.

Ведь чем шире становится круг нашего познания, тем больше возникает точек соприкосновения с неизвестным.

3.2. Подход к психическому развитию как к научению в школе бихевиоризма

Основы бихевиористской (от англ. *Behaviour* — поведение) концепции были заложены американскими психологами Эдвардом Торндайком (1874-1949) и Джоном Уотсоном (1878-1958), при этом Э. Торндайк сосредоточился на разработке экспериментальной части нового направления, в то время как Д. Уотсон — на создании методологических, теоретических основ бихевиоризма.

Девизом бихевиоризма стало понятие о поведении как объективно наблюдаемой системе реакций организма на внешние и внутренние стимулы. При этом именно поведение становилось предметом психологии, получившей отсюда и новое название (*behavior* — поведение). Такое изменение предмета исследования было связано с общим стремлением ученых сделать психологию объективной нау-

¹ Букв.: «с крупинкой соли» (лат.), в переносном смысле: с элементом критики.

кой. Это стремление отвечало духу времени и стало причиной того методологического кризиса психологии, о котором уже говорилось выше. Анализируя развитие психологической науки, Уотсон пришел к мнению о том, что прямого и объективного метода исследования внутреннего содержания психики, содержания сознания не существует.

Поэтому он выдвинул идею о необходимости пересмотреть задачи психологии, которая не может ставить перед собой цель стать объективной и экспериментальной наукой, не имея объективного метода исследования своего основного предмета. По мнению Уотсона, единственный объект в психологии, доступный изучению, представляет собой поведение. Изучение развития поведения отождествлялось с научением, т. е. приобретением знаний, умений, навыков.

Э. Торндайк (1935) детально изучил зависимость связей, лежащих в основе научения, от таких факторов, как поощрение (позитивное подкрепление) и наказание (негативное подкрепление). На основании результатов исследований Торндайк вывел четыре основных закона научения.

1. Закон повторяемости (упражняемости), суть которого в том, что чем чаще повторяется связь между стимулом и реакцией, тем быстрее она закрепляется и прочнее становится.
2. Закон эффекта, который говорит о том, что из нескольких реакций на одну и ту же ситуацию, при прочих равных условиях, более прочно связываются с ситуацией те из них, которые вызывают чувство удовлетворения. Позднее этот закон был модифицирован, так как оказалось, что для ребенка важен результат любой его деятельности, т. е. в конце выучиваемой реакции обязательно должно быть подкрепление — неважно, положительное или отрицательное.
3. Закон готовности, суть которого в том, что образование новых связей зависит от состояния субъекта.
4. Закон ассоциативного сдвига — если при одновременном появлении двух раздражителей один из них вызывает позитивную реакцию, то и другой приобретает способность вызывать ту же самую реакцию, т. е. нейтральный стимул, связанный по ассоциации со значимым, тоже начинает вызывать нужное поведение.

Им были выделены также дополнительные условия успешности научения — легкость различения стимула и реакции и осознание ребенком связи между ними.

Исследования, проведенные Торндайком, привели его к мысли о том, что психические процессы являются интериоризованными внешними реакциями.

Эксперименты Уотсона (1926), направленные на исследование речи и мышления, доказывали правильность такого понимания психики. Уотсон просил детей произнести какую-то фразу и измерял при этом движения мышц гортани. Эти мышечные движения появлялись на экране осциллографа и записывались самописцами. Затем детей просили произнести эту же фразу про себя, и на экране появлялись те же линии, только с меньшей амплитудой. Таким образом, с точки зрения Уотсона, было доказано, что речь и мышление имеют одинаковую природу; мышление — это та же речевая реакция, сопровождаемая точно такими же мышечными сокращениями, но только меньшей интенсивности. Это также позволило ему изучить этапы формирования внутренней речи, которая, по его мнению, развивалась из внешней путем редукции (снижения) мышечного напряже-

ния, поэтому этапы ее формирования выглядели следующим образом: внешняя речь — шепот — внутренняя речь. Эти данные Уотсона впоследствии были пересмотрены в работах других ученых (Пиаже, Выготского, Блонского), выявивших другую, более точную динамику формирования внутренней речи.

Дальнейшие исследования бихевиористов показали, что связь между стимулом и реакцией может опосредоваться различными переменными — состоянием организма (голод, жажда), первичными и вторичными (возникающими на основе первичных) потребностями (кормление и положение при кормлении), когнитивными картами, т. е. схемами ситуации. Эксперименты Э. Толмена показали, что мышление связано с прошлым опытом индивида, и понимание ситуации, построение когнитивной карты есть процесс не одномоментный и происходит он в деятельности путем проб и ошибок.

Необходимость более адекватного описания процесса научения и особенно потребность в формировании новых методов обучения привели к пересмотру некоторых положений бихевиоризма. Наиболее значимыми для детской психологии являются работы Берреса Фредерика Скиннера (1904-1990).

Стремясь переработать классический бихевиоризм, Скиннер исходил прежде всего из необходимости систематического подхода к пониманию человеческого поведения. При этом он считал крайне важным исключить из исследования все фикции, к которым прибегают психологи для объяснения вещей, причин которых они не знают. К таким фикциям Скиннер отнес многие понятия психологии личности, например понятия Самости, автономии, свободы, творчества. С его точки зрения, невозможно говорить о реальной свободе человека, так как он никогда сам реально не управляет своим поведением, которое детерминировано внешней средой (Skinner B. F., 1978).

Одной из центральных идей Скиннера являлось стремление понять причины поведения и научиться им управлять. В этом плане он полностью разделял разработанные Уотсоном и Торндайком взгляды на социогенетическую природу психического развития, т. е. исходил из того, что развитие есть научение, которое обуславливается внешними стимулами. Однако от констатации Скиннер перешел к разработке методов целенаправленного обучения и управления поведением, а потому в психологию он вошел в первую очередь как теоретик обучения, разработчик различных программ обучения и коррекции поведения.

На основе представления о том, что не только умения, но и знания представляют собой вариации поведения, Скиннер разработал его особый вид — оперантное поведение. В принципе он исходил из того, что психика человека основана на рефлексах разного рода и разной степени сложности. Однако, сравнивая свой подход к формированию рефлексов с подходом И. П. Павлова, он подчеркивал существенные различия между ними. Условный рефлекс, формируемый в экспериментах Павлова, он называл стимульным поведением, так как его формирование связано с ассоциацией между разными стимулами и не зависит от собственной активности субъекта. Так, собаке по звонку всегда дается мясо, независимо от того, что она в этот момент делает. Таким образом, возникает ассоциация между мясом и звонком, в ответ на который наблюдается слюноотделение. Однако, подчеркивал Скиннер, такая реакция быстро формируется, но и быстро исчезает без подкрепления, она не может быть основой постоянного поведения субъекта.

В противовес этому подходу при оперантном обучении подкрепляется не стимул, но поведение, операции, которые совершает субъект в данный момент и которые приводят к нужному результату. Большое значение имеет и тот факт, что сложная реакция при этом разбивается на ряд простых, следующих друг за другом и приводящих к нужной цели. Так, при обучении голубя сложной реакции — выходу из клетки при помощи нажатия клювом на рычаг, Скиннер подкреплял каждое движение голубя в нужном направлении, добиваясь того, что в конце концов он безошибочно выполнял столь сложную операцию. Этот подход к формированию нужной реакции имел большие преимущества по сравнению с традиционным. Прежде всего это поведение было намного более устойчиво, навыки очень медленно угасали даже при отсутствии подкрепления. Скиннер обратил внимание на то, что даже одноразовое подкрепление может иметь значительный эффект, так как при этом устанавливается, пусть и случайная, связь между реакцией и появлением стимула. Если стимул был значимым для индивида, он будет пытаться повторить реакцию, которая принесла ему успех. Такое поведение Скиннер называл «суеверным», указывая на его значительную распространенность.

Не меньшее значение имеет и тот факт, что обучение при оперантном обусловливании идет быстрее и проще. Это связано с тем, что экспериментатор имеет возможность наблюдать не только за конечным результатом (продуктом), но и за процессом выполнения действия (ведь оно разложено на составляющие, реализуемые в заданной последовательности). Фактически происходит экстерниоризация (переход во внешний план) не только исполнения, но и ориентировки и контроля за действием. Ведь, подкрепляя правильное действие нужным стимулом, учитель демонстрирует ребенку, на какие элементы ситуации ему надо обращать внимание, а также что и в каком порядке с ними делать, т. е. детям дается схема ориентировки и схема действия, причем учитель имеет возможность наблюдать процесс усвоения этих схем.

Особенно важно, что такой подход возможен при обучении не только определенным навыкам, но и знаниям. Разработанный Скиннером метод программного обучения позволял оптимизировать учебный процесс, разработать корректирующие программы для неуспевающих и умственно отсталых детей. Эти программы имели огромные преимущества перед традиционными программами обучения, так как давали возможность учителю проконтролировать и в случае необходимости исправить процесс решения задачи, мгновенно замечая ошибку учащегося. Кроме того, эффективность и безошибочность выполнения повышали и мотивацию учения, активность учащихся. Наблюдение за процессом решения также позволяло индивидуализировать процесс обучения в зависимости от темпов усвоения знания. Однако у этих программ был и существенный недостаток, так как экстерниоризация, играющая положительную роль при начале обучения, тормозит развитие свернутых, умственных действий. Постоянная необходимость повторять все промежуточные, давно усвоенные учеником этапы решения препятствует интериоризации его и свертыванию развернутой педагогом схемы решения задачи. Это может на определенном этапе снижать мотивацию учащихся. В современных развивающих программах, в том числе и разработанных в нашей стране, этот недостаток программированного обучения Скиннера был преодолен.

В последующие годы Скиннер обратился к проблеме социализации человека, он разрабатывал вопросы возможности обучения «нормативному поведению». Изложению позиции ученого по этим вопросам посвящены книги «По ту сторону свободы и достоинства» (1972), «Размышления о бихевиоризме и обществе» (1978). Если программы обучения детей, разработанные Скиннером, были встречены с энтузиазмом и получили повсеместное распространение, то его подход к программированию поведения и так называемые жетонные программы, которые были разработаны с целью коррекции отклоняющегося поведения (у малолетних преступников, психически больных людей), подверглись обоснованной критике. Прежде всего указывалось на недопустимость тотального контроля за поведением, без чего невозможно применение этих программ, так как речь идет о постоянном положительном подкреплении желательного поведения и отрицательном подкреплении (или игнорировании) нежелательного. Кроме того, возникал вопрос и о награде за определенное количество набранных жетонов и особенно о наказании за их недостаточное количество. Проблема заключалась в том, что такое наказание должно быть достаточно эффективным, т. е. значимым для ребенка, но в то же время при этом не должны нарушаться основные права детей и не должна возникать фрустрация их основных потребностей.

Однако, несмотря на эти недостатки, подход Скиннера дал реальную возможность корректировать и направлять процесс обучения, формирования новых форм поведения.

Кроме процесса обучения бихевиористы изучали и процесс социализации детей, приобретения ими социального опыта и норм поведения того круга, к которому они принадлежат. Исследование этапов вхождения ребенка в мир взрослых привело Джорджа Мида (Mead L, 1965) к мысли о том, что личность ребенка формируется в процессе его взаимодействия с другими людьми, являясь моделью тех межличностных отношений, которые наиболее часто повторяются в процессе его жизни. Так как в общении с разными людьми ребенок играет разные роли, его личность как бы объединяет эти роли. Большое значение как в формировании, так и в осознании этих ролей имеет сюжетная игра, в которой дети впервые учатся входить в различные роли и соблюдать определенные правила игры.

Теория Мида называется также теорией ожиданий, так как, по его мнению, дети проигрывают свои роли в зависимости от ожиданий взрослого. Именно в зависимости от ожиданий и от прошлого опыта (наблюдения за родителями, знакомыми) дети по-разному играют одни и те же роли. Так, роль ученика ребенок, от которого родители ожидают только отличных отметок, играет существенно differently от ребенка, которого «сдали» в школу только потому, что «это так надо» и чтобы он хотя бы полдня не путался дома под ногами. Д. Мид также различал игры сюжетные и игры с правилами. Сюжетные игры учат детей принимать и играть различные роли, изменять их по ходу игры так же, как это потом придется делать в жизни. До начала этих игр дети знают только одну роль — ребенка в своей семье, теперь они учатся быть и мамой, и летчиком, и поваром, и учеником. Игры с правилами помогают детям развить произвольность поведения, овладеть теми нормами, которые приняты в обществе, так как в этих играх существует, как пишет Мид, «обобщенный другой», т. е. правило, которое дети должны выполнять. Понятие «обобщенный другой» было введено Мидом для того, чтобы объяснить, почему дети выполняют правила в игре, но не могут еще их выполнить

в реальной жизни. С его точки зрения, в игре правило является, условно говоря, еще одним обобщенным партнером, который со стороны следит за деятельностью детей, не позволяя им отклоняться от нормы.

Исследования Альберта Бандуры и Ричарда Уолтерса (1965, 2001) посвящены изучению роли вознаграждения и подражания в формировании определенных моделей поведения у детей. При этом Уолтерс пришел к выводу о том, что частичное подкрепление более эффективно (во всяком случае при развитии агрессии), чем постоянное. Исследования Бандуры не только выявили этапы в развитии подражания у детей, но и показали, что дети, как правило, подражают сначала взрослым, а затем сверстникам, чье поведение привело к успеху, т. е. к достижению того, к чему стремится данный ребенок. Выявив этапы развития подражания, Бандура также показал, что дети часто подражают даже тому поведению, которое у них на глазах не привело к успеху, т. е. они усваивают новые модели поведения как бы «про запас».

Большое значение имеют работы А. Бандуры (1986), посвященные проблеме коррекции отклоняющегося поведения. Были разработаны занятия, направленные на снижение агрессии для детей 8-12 лет, которые состояли из шести уроков по 45 минут каждый, проводимых индивидуально или с группой. На индивидуальных занятиях обсуждались альтернативы агрессивному поведению, использовались видеофильмы, проблемные игры. На групповых занятиях проигрывались различные варианты поведения с помощью ролевой игры в близких к жизни ситуациях. Кроме того, в занятиях участвовал «образцовый ребенок», который уже «приобрел набор хорошо скорректированных навыков социального поведения» и поведению которого начинают подражать дети.

Исследования процесса социализации детей привели бихевиористов к открытию таких важных феноменов, как конформизм и негативизм, анализу условий, способствующих возникновению социально желательного поведения. Необходимо отметить, что ученые этой школы открыли многие законы и механизмы обучения и тем самым способствовали оптимизации процесса обучения и воспитания детей.

3.3. Исследования психического развития детей в гештальтпсихологии

Гештальтпсихологическое направление в психологии возникло в начале 1920-х гг. в Германии. Ее создание связано с именами Макса Вертгеймера, Вольфганга Келера, Курта Левина и Курта Коффки, заложивших основные методологические принципы этой школы. В отличие от других психологических направлений (психоанализа, бихевиоризма), пересмотревших предмет психологии, представители гештальтпсихологии по-прежнему считали, что предметом психологической науки является исследование содержания психики, прежде изучение психических (познавательных) процессов, а также структуры и динамики развития личности (К. Левин).

Однако, оставив в неприкосновенности предмет психологии, гештальтпсихология существенно трансформировала прежнее понимание структуры сознания и когнитивных процессов. Главная идея этой школы состояла в том, что в основе психики лежат не отдельные элементы сознания, а целостные фигуры — гештальты, свойства которых не являются суммой свойств их частей.

Исследования развития личности детей в русле гештальтпсихологии были предприняты Куртом Левиным (1890-1947). Свою теорию личности Левин называл теорией психологического поля. Основные положения этой концепции изложены им в работах «Динамическая теория личности» (1936) и «Теория поля в социальных науках» (1951, 2000). Он исходил из того, что личность живет и развивается в психологическом поле окружающих ее предметов, каждый из которых имеет определенный заряд (валентность). Его эксперименты доказывали, что для каждого человека эта валентность имеет свой знак, хотя в то же время существуют такие предметы, которые для всех имеют одинаково притягательную или отталкивающую силу. Воздействуя на человека, предметы вызывают в нем потребности, которые Левин рассматривал как своего рода энергетические заряды, вызывающие напряжение человека. В этом состоянии человек стремится к разрядке, т. е. к удовлетворению собственной потребности. Левин различал два рода потребностей — биологические и социальные (квазипотребности) — и доказывал, что квазипотребности формируются в процессе обучения и воспитания детей, а не являются врожденными, в отличие от биологических потребностей.

Потребности в структуре личности не изолированы, а находятся в связи друг с другом, в определенной иерархии. При этом те квазипотребности, которые связаны между собой, могут обмениваться находящейся в них энергией; этот процесс Левин называет коммуникацией заряженных систем. Возможность коммуникации, с его точки зрения, ценна тем, что делает поведение человека более гибким, позволяет ему разрешать конфликты, преодолевать различные барьеры и находить удовлетворительный выход из сложных ситуаций. Эта гибкость достигается благодаря сложной системе замещающих действий, которые формируются на основе связанных, коммуницирующих между собой потребностей. Таким образом, человек не привязан к определенному действию или способу решения ситуации, но может менять их, разряжая возникшее у него напряжение, и это расширяет его адаптационные возможности.

Исследуя формирование замещающих действий, Левин разработал серию экспериментов, в которых детей просили выполнить определенное задание, например помочь взрослому помыть посуду или убрать комнату. В качестве награды ребенок получал какой-то значимый для него приз, поэтому все дети дорожили возможностью выполнить задание взрослого. В контрольном эксперименте взрослый приглашал ребенка помочь ему, но в тот момент, когда ребенок приходил, оказывалось, что кто-то уже помыл всю посуду. Дети, как правило, расстраивались, особенно в том случае, если им говорили, что кто-то из сверстников их опередил. Частыми были и агрессивные высказывания в адрес возможных конкурентов. В этот момент экспериментатор предлагал ребятам выполнить другое задание, которое они перед этим не выполняли, подразумевая, что оно тоже значимо. Большинство детей мгновенно переключалось на новое задание, происходила разрядка обиды и агрессии в новом виде деятельности. Однако некоторые дети не могли быстро сформировать новую потребность и приспособиться к новой ситуации, а потому тревожность и агрессивность таких детей увеличивались, а не уменьшались со временем.

Левин пришел к мнению, что не только неврозы, но и особенности когнитивных процессов, такие виды активности, как сохранение, забывание, волевое поведение, связаны с разрядкой или напряжением потребностей. В многочисленных

экспериментах Левина и его учеников было доказано, что нереализованные потребности лучше запоминаются, чем реализованные, что состояние напряжения может вызвать агрессию или тревогу, исследовалась также связь между интеллектуальным уровнем человека и его способностью к замещению одного действия другим. При этом было показано, что умственно отсталые дети совершенно не способны к замещению.

Исследования Левина доказывали, что не только существующая в данный момент ситуация, но и ее предвосхищение, предметы, существующие только в сознании ребенка, могут определять его деятельность. Наличие таких идеальных мотивов поведения дает возможность человеку преодолеть непосредственное влияние поля, окружающих предметов, «встать над полем», как писал Левин. Такое поведение он называл волевым, в отличие от полевого, которое возникает под влиянием непосредственного сиюминутного окружения. В своей книге «Теория поля и обучение» (1942) Левин раскрыл содержание важного для него понятия временной перспективы, которая определяет поведение человека в жизненном пространстве и служит основой целостного восприятия себя, своего прошлого и будущего. Появление временной перспективы дает возможность детям преодолеть давление окружающего поля, что особенно важно в тех случаях, когда они находятся в ситуации выбора. Демонстрируя трудность для маленького ребенка преодолеть сильное давление поля, Левин провел несколько экспериментов, которые вошли в его фильм «Хана садится на камень». В нем, в частности, был снят сюжет о девочке, которая не могла отвести взгляд от понравившегося ей предмета, и это мешало ей достать его, так как для этого нужно было повернуться к нему спиной.

Работы Левина раскрывали значение системы воспитательных приемов для формирования личности ребенка, в частности системы применяемых взрослым наказаний и поощрений. Левин считал, что при наказании за невыполнение неприятного для ребенка поступка дети попадают в ситуацию фрустрации, так как находятся между двумя барьерами (предметами с отрицательной валентностью). Для того чтобы произошла разрядка, ребенок может или принять наказание, или выполнить неприятное задание, однако намного легче для него постараться выйти из поля, пусть даже в идеальном плане, в плане фантазии. Поэтому система наказаний, с точки зрения Левина, не способствует развитию волевого поведения, но только увеличивает напряженность и агрессивность детей. Более позитивна система поощрений, так как в этом случае за барьером, т. е. за предметом с отрицательной валентностью, следует предмет, вызывающий положительные эмоции, что помогает детям выполнить неприятное задание. Однако оптимальна система, при которой детям дается возможность выстроить временную перспективу, с тем чтобы снять барьеры данного поля и показать им значение трудного в данный момент задания, превратив тем самым отрицательную валентность в положительную.

Эксперименты Левина показали необходимость не только целостного, но и адекватного понимания себя. Открытые им понятия уровня притязаний и «аффекта неадекватности», который проявляется при попытках доказать детям неадекватность, неправильность их представлений о себе, сыграли огромную роль в психологии личности, в понимании причин отклоняющегося поведения и его коррекции. При этом Левин подчеркивал, что отрицательное влияние на поведе-

ние имеет и завышенный и заниженный уровень притязаний, так как и в том и в другом случае нарушается возможность установления устойчивого равновесия со средой.

Открытие временной перспективы и уровня притязаний во многом сближает Левина с Адлером и с гуманистическими психологами, которые также пришли к мысли о важности сохранения целостности личности, ее Самости, о необходимости осознания ребенком структуры своей личности. Сходство этих концепций, к которым пришли ученые разных школ и направлений, говорит об актуальности данной проблемы, о том, что, осознав влияние бессознательного на поведение, человечество приходит к мысли о необходимости провести границу между человеком и другими живыми существами, понять не только причины его агрессивности, жестокости, сладострастия, которые великолепно объяснил и психоанализ, но и основы его нравственности, доброты, культуры.

3.4. Когнитивная теория психического развития

Особое значение для развития психологической науки имеет научное творчество крупнейшего представителя данного направления Жана Пиаже (1896—1980). Почти шестьдесят лет отдал Ж. Пиаже научной деятельности. Он поднял детскую психологию на такую высоту, что она заинтересовала крупнейших ученых нашего века. В лекции на XVIII Международном конгрессе психологов Ж. Пиаже рассказывал: «Эйнштейн, которого все интересовало, заставил меня в Принстоне рассказать ему о наших опытах, обнаруживших отсутствие у ребенка понятий сохранения материи, тяжести, переменных величин. Он восхищался запоздалым формированием понятий сохранения (у детей в возрасте между 7 и 11 годами) и сложностью производимых операций. „Как это трудно! — часто восклицал он. — Насколько психология труднее физики"» (Пиаже, 1966, с. 10).

Большое влияние на развитие детской психологии оказал и выдающийся французский психолог Анри Валлон (1879-1962). Особенно важны его работы «Психическое развитие ребенка» (1941), «От действия к мысли» (1942), «Истоки детского мышления» (1945). Решающую роль в развитии психики ребенка, по мнению А. Валлона, играет его взаимодействие с окружающей средой и, прежде всего, с другими людьми. А. Валлон считал, что первые отношения ребенка являются социальными отношениями (Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967).

С самого рождения ребенок — это социализированное существо, которое «аннексировано» обществом, значит, первый объект приспособления у ребенка — это не физический мир, а общество — маленькое общество, которое его окружает, находящиеся вокруг него индивиды.

Психическое развитие ребенка характеризуется, как указывал А. Валлон, стадийностью, возрастными особенностями, которые закономерно следуют в определенном порядке. Стадийность у Валлона объективно отражает ту закономерность, согласно которой определенный комплекс моторных, эмоциональных и интеллектуальных реакций характеризует поведение именно в данном промежутке времени психического развития. Стадийность психического развития отражает его диалектически противоречивый характер. «Переход от одной стадии к другой, — отмечает Валлон, — не простое увеличение, а реорганизация: формы дея-

тельности, которые преобладали в предыдущей стадии, сокращаются и иногда, по-видимому, отменяются в следующей стадии. Часто кажется, что между ними начинается кризис, от которого поведение ребенка значительно страдает. Поэтому конфликты подчеркивают возрастание, как будто следовало бы выбирать между старым и новым типом деятельности» (цит. по: Тутунджян О. М., 1966, с. 120). В возникновении стадий огромное значение, по мнению Валлона, имеет деятельность ребенка: «Каждый этап есть одновременно и момент в умственной эволюции, и тип поведения»¹. Говоря о взаимодействии биологических и социальных факторов в развитии, Валлон подчеркивает зависимость психологических проявлений половой зрелости от конкретно-исторических обстоятельств. «Интенсивность и объем ее психических последствий находится в зависимости от условий существования эпохи и различных общественных классов» (там же, с. 127).

Прогрессивные научные идеи А. Валлона имеют не только историческое значение, они вплетаются в единую ткань современных представлений о законах развития психики ребенка.

Развитие детской психологии в дореволюционной России

Вопросы развития психики ребенка нашли яркое отражение в работах русских ученых XIX в. В трудах великого русского психолога и физиолога И. М. Сеченова (1829—1905) заложен фундамент научного подхода к изучению психики детей. И. М. Сеченов видел в детской психологии путь к изучению важнейших общепсихологических проблем. «Я стану следить исторически за психическим развитием человека (конечно, единичного) с его рождения на свет, постараюсь подметить главнейшие фазы его (т. е. развития) в том или другом периоде и вывести всякую последующую фазу из предыдущей»². При этом особое значение исследования истории развития психики ребенка связано для И. М. Сеченова с тем, что ответ на вопрос о происхождении психики в целом лежит для него именно в русле генетического подхода. «Ответ ясен: начало падает на младенческий возраст и может лежать только в различных внешних возбуждениях чувствующих снарядов тела»³.

В работах И. М. Сеченова немало идей и гипотез, которые до сих пор сохраняют научную ценность. Так, И. М. Сеченов глубоко и на материалистической основе разработал одну из центральных проблем детской психологии — вопрос о развитии самосознания ребенка. «Ребенок, — писал ученый, — множество раз получает от своего тела сумму самоощущений во время стояния, сидения, бегания и пр. В этих суммах рядом с однородными членами есть и различные, специально характеризующие стояние, ходьбу и пр. Так как эти состояния очень перемежаются друг с другом, то существует тьма условий для их соизмерения в сознании. Продукты последнего и выражаются мыслями: „Петя сидит или ходит“. Здесь Петя обозначает, конечно, не отвлечение из суммы самоощущений постоянных членов от изменчивых... но мысли все-таки соответствует ясное уже и в уме ребенка отделение своего тела от своих действий. Затем, а может быть, и одновре-

¹ Тутунджян О. М. Психологическая концепция Анри Валлона. Ереван, 1966. С. 120.

² Сеченов И. М. Избр. философские и психологические произведения. М, 1947. С. 257—258.

³ Там же. С. 20.

менно с этим, ребенок начинает отделять в сознании от прочего те ощущения, которые составляют позыв на действия; ребенок говорит: „Петя хочет есть, хочет гулять". В первых мыслях выражается безразлично состояние своего тела как цельное самоощущение; здесь же создана раздельность уже двух самоощущений... Так как эти состояния могут происходить при сидении, при ходьбе и пр., то должно происходить соизмерение их друг с другом в сознании. В результате выходит, что Петя то чувствует пищевой голод, то гуляльный, то ходит, то бегают, — во всех случаях Петя является тем общим источником, внутри которого рождаются ощущения и из которого выходят действия»¹.

Большую роль в развитии отечественной детской психологии сыграли произведения замечательного русского педагога К. Д. Ушинского (1824—1870/71), особенно его капитальный труд «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». Недаром выдающийся отечественный психолог Б. Г. Ананьев, как бы подчеркивая преемственность современной психологической науки с прогрессивными идеями К. Д. Ушинского, назвал свою итоговую книгу «Человек как предмет познания».

К. Д. Ушинский настаивал на органическом синтезе педагогики и психологии. По его мнению, каждый педагог является психологом в том смысле, что он вынужден в своей практической работе изучать ребенка, учитывать его индивидуальные и возрастные особенности и т. д. Ученый, разумеется, далек от мысли, что педагог становится психологом автоматически, без специального изучения психологии: «Но как было бы совершенно нелепо для медиков ограничиться изучением одной терапии, так было бы нелепо для тех, кто хочет посвятить себя воспитательной деятельности, ограничиться изучением одной педагогики в смысле собраний правил воспитания. Что сказали бы вы о человеке, который, не зная ни анатомии, ни физиологии, ни патологии, не говоря уже о физике, химии и естественных науках, изучил бы одну терапию и лечил бы по ее рецептам, то же почти можете вы сказать и о человеке, который изучил бы только одни правила воспитания, обыкновенно излагаемые в педагогиках, и соображался бы в своей воспитательной деятельности с одними этими правилами. И как мы не называем медиком того, кто знает только „лечебники" и даже лечит по „Другу Здравия" и тому подобным собраниям рецептов и медицинских советов, то точно так же не можем мы назвать педагогом того, кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещенными в этих „педагогиках", не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых, быть может, основаны эти правила и наставления»². Отсюда следует вполне закономерный вывод о том, что «...психология в отношении своей приложимости к педагогике и своей необходимости для педагога занимает первое место между всеми науками».

Не потеряли значения для современной науки мысли К. Д. Ушинского о развитии и воспитании у детей внимания, памяти, мышления, воли и чувств. Особую роль в формировании личности ребенка он отводил усвоению родного языка. Задолго до открытия в психологии сензитивных (особо чувствительных к определенным воздействиям) периодов развития психики ученый обратил вни-

¹ Сеченов И. М. Психологические этюды. СПб., 1873. С. 220.

² Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 8. С. 13-14.

мание на необыкновенную легкость усвоения языка в раннем детстве, которая, по его мнению, обусловлена особым «чутьем языка». «...Этот удивительный педагог - родной язык — не только учит многому, но и учит удивительно легко, по какому-то недостижимо облегчающему методу. (...) Усваивая родной язык, ребенок усваивает... легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения»¹.

Работами И. М. Сеченова и К. Д. Ушинского был заложен фундамент педагогически ориентированной детской психологии. В 1901 г. под руководством А. П. Нечаева (1875—1943) в Петербурге была создана первая в России лаборатория экспериментальной детской и педагогической психологии. Дальнейшее развитие детской психологии в нашей стране связано с именами П. Ф. Лесгафта, И. А. Сикорского, П. Ф. Каптерева, Н. Н. Ланге, А. Ф. Лазурского.

В конце XIX—начале XX в. в России появилось значительное число изданий, в которых публиковались исследования по детской и педагогической психологии. Это журналы «Вестник воспитания» (1890—1917), «Русская школа» (1890—1917), в которых с 1908 г. существовал специальный раздел для статей по психологии детства, «Воспитание и обучение» (1877—1917), «Семья и школа» (1871—1917) и др. Особенно много работ было по психологии детского возраста, в которых рассматривались проблемы нравственного воспитания и развития детей (П. Ф. Лесгафт, П. Ф. Каптерев), умственного воспитания и развития (А. П. Нечаев, П. Ф. Каптерев), развитие воли, темперамента, характера (А. Ф. Лазурский, А. С. Вирениус, П. Ф. Лесгафт). Большой интерес представляют и исследования, посвященные детской игре, которой много внимания уделял еще К. Д. Ушинский. Вопросами психологии игры серьезно занимался П. Ф. Каптерев.

Развитие, современное состояние и перспективы отечественной детской психологии

После Октябрьской революции решение фундаментальных теоретических проблем развития психики ребенка приобрело особое значение. Необходимо было коренным образом на научных основах перестроить дело народного образования и воспитания подрастающего поколения. По-новому встал и вопрос общественного детского воспитания, что было связано с провозглашением равноправия женщин, вовлечением их в сферу общественно-производительного труда и общественной жизни. Гражданская война и связанная с ней разруха привели к безнадзорности и беспризорности большого числа детей, которые нуждались в перевоспитании. Все это потребовало энергичного развертывания исследовательской и научно-практической работы в области детской психологии.

Важнейшие исследования законов психического развития ребенка на первом этапе истории отечественной детской психологии связаны с именами М. Я. Басова, П. П. Блонского, Н. М. Щелованова, Л. С. Выготского. В дальнейшем большой вклад в развитие детской психологии внесли А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконин, А. А. Люблинская, М. И. Лисина. В начале 1920-х гг. один из ближайших учеников и сотрудников выдающегося русского физиолога и психолога В. М. Бехтерева Н. М. Щелованов впервые орга-

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 2. С. 559-560.

низовал в Ленинграде клинику по сравнительному изучению онтогенеза поведения. В этом учреждении дети воспитывались от рождения до 3 лет. За ними систематически и круглосуточно велись тщательные наблюдения. В результате было получено много важнейших научных данных по психологии раннего детства. Здесь был установлен и описан «комплекс оживления» (система положительных эмоциональных реакций ребенка на взрослого), который появляется между вторым и третьим месяцем жизни. В той же клинике в лаборатории раннего онтогенеза животных велись наблюдения за щенками с момента их рождения. Сравнительный анализ позволил Н. М. Щелованову установить принципиальные отличия в развитии детей и детенышей животных.

М. Я. Басов рассматривал ребенка как активного деятеля в окружающей среде. Он выделил основные типы деятельности детей и предпринял попытку дать анализ их структуры. П. П. Блонский первым в отечественной психологии выделил критические изменения, которые отделяют эпохи, или стадии, психического развития (возрастные кризисы), и постепенные, плавные (литические) изменения, характерные для перехода от одной стадии развития к другой. Кроме того, он указал на историческую изменчивость самих возрастных эпох и их зависимость от исторически конкретных условий жизни детей.

Идеи выдающегося отечественного психолога Л. С. Выготского (1896—1934) и в наши дни разрабатываются отечественными исследователями. В его научном творчестве содержатся фундаментальные положения по таким коренным вопросам детской психологии, как периодизация и динамика развития психики ребенка, соотношение обучения и развития, развитие житейских и научных понятий, развитие речи и мышления, психология игры и др.

Основу взглядов Л. С. Выготского составляет концепция культурно-исторического развития. Рассмотрим ее подробнее.

3.5. Концепция культурно-исторического развития

Л. С. Выготский показал, что поведение современного культурного взрослого человека есть результат двух различных процессов развития биологической эволюции животных и исторического развития человечества, в итоге чего первобытный примитивный человек превратился в современного культурного человека. В филогенезе оба эти процесса, по мнению Л. С. Выготского, представлены отдельно, как независимые и самостоятельные линии развития. В онтогенезе, т. е. в процессе индивидуального развития человека, эти линии слиты воедино, поскольку ребенок уже сразу после рождения находится под определяющим воздействием окружающей социальной среды. В то же время продолжается и его органическое развитие. «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим»¹. Важнейшей особенностью развития психики человека, по мнению Л. С. Выготского, является создание особых средств — знаков, которые, в отличие от орудий, изготавливаемых человеком для покорения природы и направленных вовне, направлены на самого себя, на организацию собственной психической деятельности. Именно

¹ Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 47.

такими знаками, такими своеобразными психологическими орудиями, которыми человек оперирует в своей психической деятельности, являются язык, различные формы нумерации и счисления, мнемотехнические приспособления, алгебраическая символика, письмо, диаграммы, карты и т. д. Особое значение в психическом развитии ребенка имеет язык и общение с окружающими людьми. Ученый критиковал некоторых зарубежных психологов, которые, как, например, К. Бюлер, считали, что интеллектуальное развитие ребенка аналогично развитию высших животных. Указывая на принципиальное различие между этими явлениями, он выделял два основных момента: 1) в процесс решения элементарных орудийных задач уже очень рано включается слово: «Слово, направленное на разрешение проблемы, относится не только к объектам, принадлежащим внешнему миру, но также и к собственному поведению ребенка, его действиям и намерениям. С помощью речи ребенок впервые оказывается способным обратиться на самого себя, как бы со стороны рассмотреть себя как некоторый объект. Речь помогает ему овладеть этим орудием путем предварительной организации и планирования своих собственных действий и поведения»¹; 2) ребенок вступает в отношения с ситуацией не непосредственно, а через другое лицо.

В свете современных исследований влияния общения ребенка со взрослыми и сверстниками на его психическое развитие (Я. Л. Коломинский, М. И. Лисина, Б. Ф. Ломов) особенно существенна подчеркнутая Л. С. Выготским роль социальной ситуации в становлении высших психических функций. Общий генетический закон культурного развития, по Л. С. Выготскому, заключается в том, что «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва — социальном, потом — психологическом, сперва — между людьми, как категория интерпсихическая, затем — внутри ребенка, как категория интрапсихическая»².

Новые идеи и научные открытия Л. С. Выготского неразрывно связаны с предложенной им и его последователями (А. Н. Леонтьевым, Д. Б. Элькониным, Л. И. Божович и др.) новой стратегией исследования психического развития. В ее рамках разработан экспериментально-генетический метод, который открывает возможность изучить психические процессы не в готовом виде, а генетически, путем создания специальных условий, воссоздающих в своеобразной форме историю развития этих процессов у человека.

А. С. Макаренко (1888—1939) в теории и в педагогической практике воспитания ратовал за целостный подход к личности воспитанника, которая формируется в детском коллективе и через коллектив. Одно из центральных мест в формировании личности он отводил воспитанию ее мотивационно-потребностной сферы. До высокого уровня совершенства А. С. Макаренко довел предложенный А. Ф. Лазурским метод естественного эксперимента в целях изучения личности воспитанника. «Знание воспитанника, — указывал он, — должно прийти к воспитателю не в процессе безразличного его изучения, а только в процессе совместной с ним работы и самой активной помощи ему. Воспитатель должен смотреть на воспитанника не как на объект изучения, а как на объект воспитания»³.

¹ Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960. С. 147.

² Там же. С. 145.

³ Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. 2-е изд. М, 1957. Т. 2. С. 396.

На современном этапе развитие детской психологии неразрывно связано с запросами педагогической практики, широким развертыванием детского общественного воспитания. К основным достижениям детской психологии отечественного периода (1920—1980-е гг.) относится установление роли деятельности в развитии психики ребенка, изучение проблемы соотношения обучения и развития, исследование развития мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сферы личности ребенка, анализ содержания, динамики и структуры детских групп и коллективов, их влияния на развитие личности ребенка.

Современный период развития нашего общества предъявляет новые требования к психологической науке в целом и к детской психологии в частности. Так, переход к обучению детей в школе с шестилетнего возраста влечет за собой новый подход к изучению психологического облика шестилеток, на основе которого будет разрабатываться система их обучения и воспитания. Актуальной проблемой детской психологии следует считать и разработку психологических предпосылок трудового воспитания с учетом возрастных особенностей детей и младших школьников. Магистральным направлением исследований в детской психологии является изучение психолого-педагогических условий формирования всесторонне развитой личности ребенка. Научное обеспечение успешного старта в воспитании и обучении детей на ранних этапах онтогенеза служит основой существенно повышения эффективности работы школы в условиях реформы системы образования.

В настоящее время обозначились два подхода к изучению психологических основ всестороннего воспитания детей детского и школьного возраста: традиционный и новый, перспективный, который начал разрабатываться в последние десятилетия.

Традиционный подход характеризуется тем, что усилия психологов и педагогов направляются на изучение отдельных сторон процесса воспитания: нравственной, умственной, эстетической и физической. Эти составные компоненты разрабатываются нередко изолированно друг от друга. На определенном этапе это было оправданно, поскольку давало возможность углубленно изучить различные стороны воспитания, наиболее полно раскрыть возможности каждой из них и установить пути педагогического управления их развитием. Ученые накопили много фактов, доказывающих неразрывное единство всех сторон воспитания. Так, оказалось, что закономерности эмоционально-образного восприятия, установленные в процессе изучения эстетического развития детей, представляют собой частные формы проявления общих законов развития восприятия и мышления в детском возрасте. Отсюда были сделаны выводы о глубокой связи эстетического и умственного воспитания: успехи в сфере эстетического развития детей оказывают положительное влияние на их умственное развитие. Такие же закономерные связи обнаружены между эстетическим и умственным развитием ребенка и формированием его нравственного облика. В частности, было установлено, что широкая и гибкая ориентировка ребенка в сфере социальных отношений, в сфере межличностного взаимодействия людей невозможна без достаточно высокого уровня умственного развития, без сформированности его «социального мышления».

Накопленные научные факты о закономерностях развития отдельных сторон психики ребенка дают возможность по-новому подойти к изучению всестороннего воспитания детей. Новый подход предполагает формирование у детей фунда-

ментальных психических образований, которые лежат в основе их целостного психического развития. Такими психическими образованиями являются основные структурные компоненты личности ребенка: мотивационно-потребностная и эмоционально-волевая сферы самосознания. На основе этих основных компонентов психики формируются творческие потенции и способности ребенка, формируется целостная творческая личность.

Актуальной остается и дальнейшая разработка теории возрастной периодизации развития психики ребенка. Установлено, что между отдельными возрастами нет жесткого разграничения, что на последующих возрастных этапах предшествующая ведущая деятельность не исчезает, а продолжает оказывать существенное влияние на психическое развитие. Это особенно важно для анализа основных условий психического развития самых маленьких школьников, шестилеток. То, что они перешли к новой деятельности — учению, совсем не означает необходимости исключения из их жизни игры. Напротив, игра продолжает оказывать существенное влияние и на новую деятельность — учение, и на формирование личности ребенка.

Вопросы для повторения

1. Теории, оказавшие наибольшее влияние на формирование современных взглядов на психическое развитие ребенка.
2. Основные положения психоаналитической (психодинамической) теории (З. Фрейд и его последователи).
3. Поведенческая (бихевиоральная) теория и ее основоположники (Э. Торндайк, Дж. Уотсон, Б. Скиннер, А. Бандура и др.).
4. Влияние гештальтпсихологической теории (К. Левин и его последователи) на развитие детской психологии.
5. Основные положения концепции Ж. Пиаже и его последователей.
6. Культурно-историческая (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович и др.) теория психического развития и ее влияние на развитие отечественной психологической школы.

Глава 2

МЕТОДЫ ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

§ 1. Методологические принципы изучения психологии ребенка

Развитие любой науки, в том числе и детской психологии, зависит от уровня разработанности методов исследования, т. е. тех путей, средств и способов, с помощью которых добываются научные факты. И. П. Павлов писал: «Как ни совершенно крыло птицы, оно никогда не смогло бы поднять ее ввысь, не опираясь на воздух. Факты — это воздух ученого. Без них вы никогда не сможете взлететь. Без них ваши теории — пустые потуги»¹.

Что же такое психологический факт? Прежде всего это определенный акт поведения ребенка, в котором проявляются особенности его личности, особенности тех или иных сторон психики. Если мы изучаем группу детей, то в качестве психологического факта могут выступать и акты совместной деятельности группы, проявления общего настроения, акты общения между детьми.

Общая цель всех методов психологического исследования заключается в точной фиксации, регистрации, выявлении психологических фактов, в накоплении эмпирических, опытных данных для последующего теоретического анализа. Следовательно, факты интересуют психолога не сами по себе, а как выражение определенных внутренних психологических закономерностей.

Наблюдательные родители и опытные педагоги дошкольных учреждений располагают огромным запасом конкретных фактов из жизни детей, но это не делает их научными работниками в области детской психологии. Даже более или менее систематизированные повседневные записи, которые составляют содержание опубликованных дневников родителей и воспитателей, не могут рассматриваться в качестве научных произведений по детской психологии, а служат лишь материалом (порой исключительно ценным!) для дальнейшего научного анализа. «Факт сам по себе ничто, — отмечал выдающийся французский ученый Клод Бернар, — он имеет значение лишь благодаря идее, с которой он связан, или доказательству, которое он дает»².

Требование объективности изучения явлений осуществляется в методологическом принципе единства сознания и деятельности, согласно которому психика ребенка и формируется, и проявляется в закономерно сменяющих друг друга видах деятельности. В данном случае при рассмотрении методов психологического исследования важно подчеркнуть, что о внутренней психической жизни ребенка мы судим по внешним ее проявлениям: действиям, речи, выразительным движениям, результатам детского творчества и т. д.

Для детской психологии чрезвычайно важен и принцип генетического (исторического) подхода к изучению психики ребенка. Согласно данному принципу

¹ Павлов И. П. Избр. произведения. М, 1949. С. 50—51.

² Цит. по: Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. М. 1966. Вып. 1-2. С. 367.

при изучении явлений детской психики мы стремимся выяснить, как они возникли, как развиваются и изменяются под влиянием взаимодействия ребенка со взрослыми, его собственной деятельности и общения со сверстниками. Генетический принцип направляет исследователя и на анализ влияния конкретных культурно-исторических условий на развитие психики детей, на становление их личности.

Диалектический подход к изучению развития психики ребенка предполагает и осуществление принципа детерминизма, причинной обусловленности тех или иных изменений определенными факторами внешнего и внутреннего порядка, взаимосвязи всех сторон психического развития.

§ 2. Основные пути исследования в детской психологии

Исходя из методологических принципов и конкретных задач изучения тех или иных особенностей психики ребенка, определяется стратегия, общий путь психологического исследования. Можно выделить три основные стратегии исследований в детской и возрастной психологии: исследование путем «поперечных срезов» (трансверсальная стратегия), «продольное изучение» (лонгитюдная стратегия) и изучение развития отдельных сторон детской психики в процессе их активного формирования, в процессе целенаправленного обучения и воспитания (экспериментально-генетическая, формирующая стратегия).

Исследования путем «поперечных срезов» осуществляются следующим образом. Подбираются относительно однородные группы детей, которые отличаются друг от друга по какому-либо существенному признаку — по возрасту, полу, времени пребывания в дошкольном учреждении и т. п., — и далее сравниваются по уровню развития той или иной психологической характеристики. Так, например, при изучении памяти подбирается по 100 испытуемых трех-, четырех- и пятилетнего возраста. Посредством определенных конкретных методов у них измеряются основные показатели памяти (скорость запоминания словесного или образного материала, количество усвоенных объектов, время сохранения и т. п.). Полученные данные сравниваются и на их основе делаются выводы о возрастных особенностях памяти. Положительная сторона данной стратегии заключается в том, что за сравнительно короткое время можно получить статистически достоверные данные о возрастных различиях психических процессов, установить, как влияет возраст, пол или какой-либо другой из выделенных факторов на основные тенденции психического развития.

Есть в этой стратегии и слабые места. Так, при исследовании детей различного возраста почти ничего нельзя узнать о самом процессе развития, о его природе и движущих силах. Кроме того, при массовых обследованиях, когда полученные результаты суммируются и усредняются, невозможно учесть индивидуальные особенности в характере и типах психического развития.

При продольном (лонгитюдном) исследовании систематически изучается развитие одних и тех же детей на протяжении довольно продолжительных отрезков их жизни. Организовать такое углубленное и непрерывное изучение многих детей трудно, поэтому приходится ограничиваться небольшим числом испытуе-

мых. Лонгитюдное исследование дает возможность установить качественные изменения в развитии психических процессов и личности ребенка и выявить их причины. Изучение развития психики при лонгитюдной стратегии может быть выборочным, когда изучается какая-то определенная сторона или психический процесс, и комплексным, когда исследуется психическое развитие ребенка в целом. Отечественный ученый-лингвист А. Н. Гвоздев (1949) на протяжении восьми лет изучал развитие речи своего сына. Многолетнее лонгитюдное исследование было осуществлено и отечественным психологом Н. Н. Ладыгиной-Котс (1955), которая провела сравнительное комплексное изучение психического развития своего сына и маленькой обезьянки-шимпанзе. Самые крупные комплексные лонгитюдные исследования осуществлены сотрудниками Института развития человека Калифорнийского университета (г. Беркли, США). Первое из них было предпринято в 1928 г. 248 детей в возрасте 21 месяца регулярно изучали до 18 лет, затем проводились однократные обследования в 30 и 40 лет.

Основной недостаток лонгитюдных исследований заключается в том, что их результаты, основанные на изучении небольшого числа детей (а в некоторых случаях даже одного ребенка), не всегда можно распространить на всю детскую популяцию. Здесь может быть преувеличена роль индивидуальных различий и в динамике, и в содержании психического развития. Поэтому, как отмечает Д. Б. Эльконин, «наиболее рациональна такая организация исследования, когда сначала путем возрастных „срезов" определяется общая тенденция в развитии той или иной психической деятельности, а затем в некоторых „поворотных" пунктах, требующих дополнительного изучения, проводится продольное исследование»¹.

Изучение психики детей в процессе активного формирования тех или иных ее сторон (экспериментально-генетический путь исследования) основывается на теоретических положениях, выдвинутых Л. С. Выготским, согласно которым ведущую роль в психическом развитии играет обучение. В процессе экспериментально-генетического исследования мы не просто описываем и измеряем то или иное психическое явление, а стремимся его активно формировать, исходя из предположения о закономерностях его возникновения и изменения в обычных условиях. Если нам это действительно удастся, значит, наша гипотеза верна.

На основе формирующей стратегии создаются эффективные методы изучения, воспитания и обучения детей. При их применении реализуется активная гражданская позиция отечественных детских психологов, которые ставят перед собой задачу не только изучить ребенка, но и разработать научно обоснованные рекомендации для практики.

§ 3. Планирование и построение исследования

Психологическое исследование, как и всякая другая творческая деятельность, начинается с осознания общественной необходимости решить определенную проблему. Проблемные ситуации, которые формулируются как задачи конкретного исследования, вытекают из общих теоретических и практических задач, стоящих перед детской психологией. Например, всегда актуальными являются задачи изу-

¹ Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960. С. 25—26.

чения влияния тех или иных видов деятельности ребенка и его общения со взрослыми и сверстниками на развитие отдельных сторон психики и становление его личности. Задачи исследования могут диктоваться новыми условиями воспитания и обучения детей, связанными с потребностями определенного этапа развития общества.

На основе общих проблем и анализа опубликованных исследований в соответствующей области детской психологии определяются задачи конкретного исследования, его объект и предмет.

Объект исследования — это тот детский контингент, который будет изучаться. Следовательно, для характеристики объекта исследования необходимо ответить на вопрос: кого изучают? Определяется возраст испытуемых, их пол, социальные условия воспитания (воспитанники детского сада или дети, воспитывающиеся дома), состояние здоровья и т. д. Для характеристики предмета исследования нужно установить, что именно изучается. Например, если изучается влияние игры на взаимоотношения между детьми старшего дошкольного возраста, то здесь предмет исследования — психологические особенности формирования взаимоотношений в группе сверстников.

После того как определены объект и предмет исследования, поставлены его задачи и цели, исследователь размышляет над тем, каким может быть основной ответ на поставленный вопрос, формулирует гипотезу.

Гипотеза — это предположение, возможный ответ на вопрос, который заключен в проблеме. Чаще всего гипотеза устанавливает возможную связь между определенными психическими явлениями или между этими явлениями, с одной стороны, и теми или иными условиями жизни детей — с другой стороны. Различают общую гипотезу и частные гипотезы, возникающие в ходе самого исследования. Выдвигая гипотезы, необходимо учитывать результаты ранее проведенных исследований, общие законы развития психики ребенка и, в определенной мере, педагогический опыт. Все это обеспечивает правдоподобность гипотезы. Другое важное качество правильной гипотезы — доступность проверке. Это значит, что, выдвигая гипотезу, мы должны быть уверены, что сможем в ходе исследования доказать ее истинность или ложность.

Приведем пример.

В ходе изучения взаимоотношений между детьми в дошкольной группе выяснилось, что положение сверстников неодинаково: одних любят, всегда приглашают в игру, охотно вступают с ними в общение, делятся игрушками и лакомствами и т. д. Другие занимают не столь благоприятное положение, третьи оказываются в своеобразной психологической изоляции. Возникает проблема: от чего зависит положение ребенка в группе сверстников? Данная проблема определила задачи исследования: выяснить, какие факторы определяют взаимоотношения сверстников. На основе предыдущих исследований была выдвинута гипотеза: положение ребенка в группе зависит от степени соответствия психологических особенностей и поведения ребенка уровню нравственных представлений, требованиям, которые дети данной группы предъявляют друг к другу. В результате проведенного исследования (о его методах мы расскажем в следующих разделах) гипотеза подтвердилась.

В ходе психологического исследования используются такие основные методы, как наблюдение, эксперимент в различных его формах, беседа, анализ продуктов деятельности детей, тесты и социально-психологические методы. Чаще всего

в конкретных исследованиях применяется несколько методов, которые взаимно дополняют и контролируют друг друга. При этом, исходя из особенностей объекта, предмета и задач исследования, разрабатываются определенные варианты основных методов — методика изучения тех или иных сторон развития психики ребенка. Успех исследования во многом зависит от методической изобретательности исследователя, от его умения подобрать такое сочетание методик, которое точно соответствует поставленным задачам.

§ 4. Методы изучения психики ребенка

Наблюдение

► **Наблюдение** — это планомерное и целенаправленное восприятие явлений, результаты которого в той или иной форме фиксируются наблюдателем.

Возможность использования этого метода естественных наук в психологии вообще и детской психологии в частности основана на методологическом принципе единства сознания и деятельности. Поскольку психика ребенка формируется и проявляется в его деятельности — действиях, словах, мимике и т. д., мы можем на основании этих внешних проявлений, на основании актов поведения судить о внутренних психических процессах и состояниях.

Главной особенностью наблюдения как метода психологического исследования является то, что здесь исследователь не вмешивается в ход психических проявлений испытуемых и они протекают естественно, «как в жизни». Эта «невмешательская» позиция наблюдателя имеет не только положительные, но и отрицательные последствия.

Не всякое даже специально зафиксированное восприятие поведения детей можно считать научным наблюдением. Чтобы стать подлинным методом научного исследования, наблюдение должно быть правильно построено. Прежде всего необходимо четко сформулировать цель наблюдения, которая вытекает из задач исследования. Как отмечал А. С. Залужный, «наблюдатель, не поставивший перед собой определенной цели, подобен ребенку, который хватается первую попавшуюся под руку вещь и манипулирует с нею до тех пор, пока ему не подвернется другая, для него более заманчивая»¹. Наблюдение должно быть систематическим и планомерным. До проведения основных серий, сеансов наблюдения необходимо составить подробную программу того, какие дети или группы детей будут наблюдаться, в какие часы дня проводится наблюдение, какие моменты жизни детей будут наблюдаться.

Особенно большое значение имеет тщательная разработка схемы наблюдения, которая составляется после предварительного изучения объекта и предмета исследования. В схеме важно предусмотреть основные акты поведения, возможные действия испытуемых, их словесные реакции на те или иные воздействия и т. д. Целостное поведение детей как бы раскладывается на относительно самостоятельные отдельные кадры. Чем более дробной будет схема, тем точнее окажутся

¹ Залужный А. С. Детский коллектив и методы его изучения. М., 1931. С. 35.

результаты наблюдения. Результаты заносятся в протокол, а затем подвергаются математической обработке.

Приведем схему наблюдения, которая применяется при изучении поведения детей в процессе их совместной деятельности.

1. Проявляет солидарность, поддерживает других, помогает, поощряет.
2. Чувствует себя свободно, шутит, смеется, проявляет удовлетворение.
3. Соглашается, пассивно подчиняется, уступает другим.
4. Советует, руководит, причем учитывает мнение других.
5. Высказывает мнение, оценивает, анализирует, выражает свои чувства и желания.
6. Ориентирует, информирует, повторяет, объясняет, подтверждает.
7. Просит ориентировать, информировать, повторить, подтвердить.
8. Спрашивает о чужом мнении, установке, интересуется оценкой своих действий, выражением чувств по поводу своего поведения.
9. Ориентируется на предложения, просит указаний о возможных путях действия.
10. Не соглашается, саботирует, не оказывает помощи, действует формально.
11. Проявляет напряженность, раздражительность, просит о помощи, уклоняется от совместных действий
12. Проявляет антагонизм, унижает других, защищая и утверждая себя.

На основе такой или подобной схемы разрабатывается форма протокола, в который заносится только факт проявления той или иной реакции или поведения. Это позволяет в какой-то мере преодолеть недостатки, присущие наблюдению как методу научного исследования: субъективизм исследователя и трудность осуществления количественной статистической обработки полученных данных. Опасность субъективизма возрастает в том случае, если исследователь-наблюдатель не столько фиксирует в протоколе то, что он воспринимает, сколько высказывает свое мнение о происходящем. Такой тип записи М. Я. Басов (1975) назвал «истолковательным». Тщательно исследовав различные виды записи результатов наблюдения, он пришел к выводу о необходимости «фотографической» записи, при которой исследователь «стремится каждый элемент поведения зафиксировать соответственным словесным символом, так что в результате фиксируется вся ткань процесса»¹.

В настоящее время для достижения точности и объективности наблюдения используются технические средства: киносъемка, магнитофон, фотография. Для уточнения результатов наблюдения используется и шкала, на которой отмечается интенсивность протекания того или иного психического явления. Важной методической проблемой при осуществлении всех психологических исследований вообще и наблюдения в особенности является вопрос о взаимодействии исследователя и испытуемых. Достаточно исследователю войти в групповую комнату, как дети невольно начинают вести себя не так, как прежде, и естественность поведения, которая является главным преимуществом метода наблюдения, утрачивается. Испытуемый не должен знать, что он стал объектом изучения, не должен

замечать, что к нему проявляется повышенный интерес. В качестве «шапки-невидимки» для психолога используется приспособление, предложенное американским психологом А. Гезеллом («зеркало Гезелла»). Хорошо освещенная комната, где находятся наблюдаемые, отделяется зеркалом без закрашенной амальгамы от погруженной в темноту комнаты, где находится наблюдатель. Для испытуемых это обыкновенное зеркало, а для исследователя — окно, через которое он видит все, что происходит в комнате с детьми. Другой способ не оказывать дополнительного влияния на испытуемых — включенное наблюдение. В этом случае наблюдатель становится для наблюдаемых своим привычным человеком, при котором они ведут себя естественно. Включенное наблюдение за детьми может в какой-то степени осуществлять дома член семьи, а в детском учреждении — воспитатель. Однако следует иметь в виду, что включенность здесь не полная, поскольку наблюдатель — взрослый человек, педагог со своими правами и требованиями, на которые дети ориентируются в своем поведении.

Эксперимент

Эксперимент — основной метод современной детской психологии — это исследование, в процессе которого мы сами вызываем интересующие нас психические явления и создаем условия, необходимые и достаточные для проявления и измерения их связей между собой и обстоятельствами жизни ребенка.

Рассмотрим вытекающие из приведенного определения основные признаки эксперимента, которыми он отличается от наблюдения.

1. Наиболее существенной отличительной особенностью эксперимента, которая определяет все остальные, является активная позиция самого исследователя. Он может вызвать интересующее его явление столько раз, сколько это необходимо для доказательства или проверки выдвинутой гипотезы.
2. В эксперименте специально создаются условия, при которых обнаруживается закономерная связь между психическими явлениями и психологическими и непсихологическими условиями их возникновения и протекания.

Например, нам необходимо изучить какое-либо явление А, которое может протекать в условиях Б, В, Г. Предположим, мы хотим выяснить, как влияет на интересующее нас явление фактор Б. Чтобы установить это, мы многократно вызываем явление А, но при этом варьируем, изменяем фактор Б, а остальные условия оставляем без изменения. В экспериментальной психологии фактор, который изменяется экспериментатором, называется **независимой переменной**. В нашем случае это фактор Б.

Явление, которое изменяется под влиянием изменения независимой переменной, зависит от него, называется **зависимой переменной**. В нашем примере это явление А. В качестве независимых переменных при изучении психических явлений могут выступать различные условия окружающей ребенка среды, освещение, время дня, размещение испытуемых, личность экспериментатора и т. д.

Для достижения успеха исследования необходимо добиться как можно более полного равенства всех условий, факторов, при которых протекает то или иное явление. Изменяться должна только независимая переменная. Особое внимание следует обратить на то, чтобы все испытуемые участвовали в экспериментах

с одинаковым внутренним отношением к опыту и экспериментатору; необходимо обеспечить равенство мотивов участия. Пусть мы хотим исследовать особенности запоминания (скорость, объем и т. д.) детьми определенного словесного материала. Но с одним ребенком работаем индивидуально, с глазу на глаз, а с другим — в присутствии товарищей по группе. Ясно, что результаты сравнивать нельзя, поскольку равенство условий нарушено, при сверстниках у испытуемых может возникнуть дополнительный соревновательный мотив и т. д. Еще пример. Давая детям задание запомнить какой-нибудь текст, нельзя одному ребенку сказать, что это необходимо для проверки его готовности к школе, другому за хорошие результаты пообещать награду, третьему пригрозить наказанием за плохое запоминание.

Мотивы участия варьируются только в том случае, когда изучается именно их влияние на то или иное психическое явление.

Многочисленные повторения опытов (серий экспериментов) и достаточное количество испытуемых позволяют проверять гипотезы о закономерных связях между явлениями посредством применения специальных математических методов.

Результаты каждого опыта записываются в протоколе, где даются общие сведения об испытуемых, фиксируется характер экспериментальной задачи, время опыта, данные об экспериментаторе, результаты эксперимента — количественные и качественные, особенности поведения испытуемых: действия, речь, выразительные движения и т. д.

Основные особенности эксперимента сохраняются во всех его видах: лабораторном, естественном, формирующем и др. Наиболее точным и доказательным считается **лабораторный эксперимент**, который осуществляется в специально оборудованном помещении с помощью различных приборов и приспособлений. На специальных экранах демонстрируются фигуры, загораются и гаснут разноцветные лампочки, подаются звуковые сигналы. Для регистрации психофизиологических показателей используются датчики, закрепленные на теле ребенка. При этом ему нередко приходится нажимать на кнопки, двигать рычаги и осуществлять другие ответные действия.

В лабораторных экспериментах исследуются особенности ощущений и восприятий, быстрота реакций на различные раздражители, объем внимания и т. д. Данные здесь измеряются и регистрируются автоматически, с большой объективностью и точностью. Однако то, что психолог выигрывает здесь в точности, он проигрывает в естественности и жизненности. В необычных условиях лаборатории ребенок может показать не такие результаты, как в естественных условиях, и полученные данные будут иметь весьма ограниченный характер. Для того чтобы придать лабораторным опытам естественность, используется один из главных методических приемов детской психологии — игровое моделирование экспериментальных и жизненных ситуаций. Так, при исследовании движений глаз ребенка и других реакций, для регистрации которых необходимо было закреплять на теле ребенка датчики, эксперимент организовывали, как игру в космонавты: специальные очки и другие приборы входили в космическое снаряжение — скафандр, средства связи и т. д.

Наиболее продуктивным и распространенным в детской психологии является **естественный эксперимент**. «Существенным условием естественного эксперимента, — отмечал его создатель А. Ф. Лазурский, — отличающим его от экспе-

римента искусственного, является то, что сам ребенок не должен подозревать, что над ним производятся опыты. Благодаря этому отпадают смущение и та преднамеренность ответов, которые зачастую мешают определению индивидуальности при условиях искусственного эксперимента»¹.

Естественные эксперименты используются при исследовании всех психических процессов и свойств личности детей. В виде естественных экспериментов проводятся и опыты по изучению межличностных отношений и общения между детьми. Игровое моделирование ситуаций позволяет исследователям при сохранении требований экспериментирования добиться жизненной убедительности получаемых результатов.

В исследовании В. С. Мухиной, посвященном изучению притязаний детей на игровую роль, использовался прием замещения ребенка куклой-дублером. На подготовительном этапе экспериментатор рассказывал о ролях в предстоящей игре и сам распределял их. Далее, на следующем этапе вместо ребенка ту же роль исполняла кукла-заместитель. При этом каждый ребенок знал свою куклу и кукол товарищей по игре. Куклы подбирались в соответствии с полом ребенка; кроме того, у каждой куклы был значок-фото с портретом ребенка, которого она замещала. На основном этапе игры ребенок без свидетелей распределял игровые роли. Эксперимент состоял в следующем. В экспериментальной комнате на пяти (по числу участников) детских стульчиках сидели пять кукол-дублеров. Каждый ребенок приходил в комнату, чтобы распределить между ними роли. Для этого он должен был посадить куклу на место, символизирующее определенную роль.

Как уже отмечалось, игровое моделирование используется и для изучения взаимоотношений в дошкольной группе. Один из вариантов — экспериментальная игра «Поздравь товарища» проводится следующим образом. На каждого ребенка заготавливается по три поздравительных открытки и конверт, которые раскладываются на столах, где дети обычно сидят на занятиях. Дети по одному входят в групповую комнату. Экспериментатор (в его роли чаще всего выступает воспитатель) говорит ребенку: «Мы поиграем в интересную игру. Вот тебе три открытки. Положи их по одной в конверты тех детей, которых ты хочешь поздравить с наступающим праздником. Себе класть нельзя». После того как ребенок распределит открытки (при этом экспериментатор фиксирует его слова и другие реакции), ему задают вопрос: «Как ты думаешь, кто тебе положил или еще положит открытку?» Для соблюдения чистоты эксперимента он должен быть организован так, чтобы дети, которые уже осуществили выбор, не встречались с теми, кому это предстоит.

На основе учета количества открыток, полученных каждым ребенком, делается вывод об их положении среди сверстников. Подсчитываются взаимные выборы, число выборов, которое ожидает ребенок, персональное совпадение ожидавшихся и полученных выборов и т. д.

До того как экспериментатор даст возможность участникам опыта ознакомиться с содержимым конвертов, необходимо несколько скорректировать результаты эксперимента и подложить в пустые конверты по одной-две открытки, которые, разумеется, не учитываются при подсчете результатов. Этого требуют

¹ Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М, 1980. С. 8.

соображения педагогического такта, которые необходимо учитывать при проведении любых психологических исследований. Древнее правило медицины «Не навреди!» не в меньшей мере относится и к психологии.

В **формирующих экспериментах** гипотеза проверяется в процессе активного воздействия, которое приводит к возникновению новых психологических качеств или к изменению ранее существовавших. Это воздействие может включать создание специальных условий, применение таких методов обучения и воспитания, которые должны привести согласно предположению исследователя к определенным изменениям психики ребенка. Если запланированные новообразования действительно возникают, это означает, что мы научились управлять определенной стороной психического развития.

Формирующий эксперимент имеет ряд этапов. На первом этапе посредством наблюдения, констатирующих экспериментов и других методов устанавливается фактическое состояние и уровень того психического процесса, свойства, признака, на которые мы в дальнейшем собираемся воздействовать. Иными словами, осуществляется психологическая диагностика той или иной стороны психического развития. На основе полученных данных исследователь, исходя из теоретических представлений о характере и движущих силах развития этой стороны психики, разрабатывает план активного психолого-педагогического воздействия, т. е. прогнозирует путь развития данного явления.

На втором этапе осуществляется активное формирование изучаемого свойства в процессе специально организованного экспериментального обучения и воспитания. От обычного учебно-воспитательного процесса он в данном случае отличается строго заданными изменениями в содержании, организации и методах педагогических воздействий. При этом в каждом отдельном исследовании может проверяться конкретное воздействие.

На заключительном этапе и в ходе самого исследования проводятся диагностические эксперименты, в результате которых мы контролируем ход происходящих изменений и измеряем результаты.

Чтобы убедиться, что изменения, зафиксированные после проведения формирующих экспериментов, произошли именно от их воздействия, необходимо сравнить полученные результаты не только с исходным уровнем, но и с результатами в группах, где эксперимент не проводился. Такие группы в отличие от исследуемых, экспериментальных, называются контрольными. При этом оба ряда групп должны быть одинаковыми по возрасту, объему, уровню развития детей. Желательно, чтобы работу в них вел один и тот же педагог-экспериментатор. Иными словами, необходимо соблюдать все правила психологического экспериментирования и особенно принцип соблюдения равных условий опыта.

Приведем пример.

В исследованиях, проведенных под руководством А. В. Запорожца, формирующий эксперимент был использован для проверки гипотезы о том, что при определенных условиях можно поднять на новую ступень процессы восприятия, развить отдельные стороны сенсорики ребенка. Выяснилось, что детям трудно различать звуки по высоте. Для развития звуковысотного слуха был разработан формирующий эксперимент, в котором вводились предметы, пространственные свойства и отношения которых как бы «моделировали» звуковысотные отношения. Перед детьми разыгрывались сцены-драматизации, в которых участвовали большой «медведь-папа», издававший низкие звуки, «мед-

ведица-мама», которая была поменьше и издавала более высокие звуки, и совсем маленький «медвежонок-сын», издававший еще более высокие звуки. Потом экспериментатор совместно с детьми разыгрывал сцены из жизни этих персонажей: «медведи» прятались в разных местах, и ребенок должен был отыскать их по голосу. Оказалось, что после такого обучения даже младшие дети (2—4 лет) начинают не только легко различать по высоте голоса, издаваемые игрушечными животными, но и более успешно дифференцировать любые звуки, которые встречаются им впервые и совершенно не связаны с какими-либо известными им предметами.

Приведем пример формирующего эксперимента из другой области детской психологии.

При изучении причин, по которым дети в дошкольной группе занимают различное положение среди сверстников, мы предположили, что большое значение имеет субъективная информативность ребенка. Иными словами, не выбирают ли дети для общения тех сверстников, которые обладают какими-либо интересными для многих знаниями и умеют ими поделиться. Для доказательства этой гипотезы было проведено специальное исследование. На первом этапе изучались межличностные предпочтения в группах детей (в том числе и описанным выше социометрическим методом «Поздравь товарища») и устанавливался статус, уровень положения каждого ребенка. На втором этапе детей, которые занимали в группе неблагоприятное положение, «наделяли» новой интересной информацией (рассказывали им неизвестные другим сказки, обучали новым играм и т. д.) и учили приемам ее передачи товарищам. После того как дети стали применять полученные знания в повседневном общении со сверстниками, был проведен контрольный социометрический эксперимент, результаты которого свидетельствовали о правильности гипотезы: положение детей, ранее находившихся в неблагоприятном положении, значительно улучшилось (исследование Я. Л. Коломинского).

Беседа

В конкретном психологическом исследовании почти всегда применяется несколько методов. Каждый этап изучения психики ребенка требует своего метода или сочетания нескольких. Обычно в психологических исследованиях с детьми, уже владеющими речью, используется **беседа**, которая дает возможность установить, как сам ребенок понимает ту или иную ситуацию, что он о ней думает, как относится к определенным событиям и т. д. При этом ответы детей рассматриваются не как окончательный результат, а скорее как материал, нуждающийся в дальнейшем анализе.

В некоторых исследованиях метод беседы выступает одним из основных. Мастером этого метода (клиническая беседа) был выдающийся швейцарский психолог Ж. Пиаже. Нередко беседа в его исследованиях сочеталась с введением игровых экспериментальных ситуаций. Вот как проходило исследование, посвященное изучению отношения детей к правилам игры. В данном случае это была игра в шарiki.

Экспериментатор говорит ребенку: «Вот шарiki (шарiki и мел лежали на большом столе). Покажи мне, как в них играют. Я много играл в них, когда был маленьким, но теперь уже почти все забыл. А сейчас мне опять захотелось поиграть. Давай играть вместе. Ты научишь меня правилам, и я буду играть с тобой».

Обратим внимание на особый прием, примененный исследователем: он ставит себя в положение ученика, которого надо обучить. «Все, что требуется, — замечает Ж. Пиаже, — это показывать свое полное незнание игры и даже сознательно

делать ошибки, чтобы ребенок мог каждый раз подробно объяснять соответствующие правила... Чрезвычайно важно в ходе этой первой фазы эксперимента выступать в роли новичка и дать ребенку почувствовать определенное превосходство в игре...» Таким путем достигается главная предпосылка успеха беседы: «ребенок ведет себя естественно, сообщая правильную информацию о том, как он играет»¹.

На второй фазе беседы после того, как доверительные отношения с ребенком установлены, следуют основные вопросы. Сначала у ребенка спрашивают, может ли он придумать новое правило. Когда оно сформулировано, задается вопрос: «Так можно было бы играть с твоими товарищами? Станут они так играть?» Далее в зависимости от ответов детей ставятся дальнейшие вопросы, которые могут быть различными по словесному оформлению, но достаточно идентичными по содержанию. Беседы такого типа называют полустандартизированными.

При массовых исследованиях, результаты которых затем подвергаются статистической обработке, используется стандартизированная беседа с точно сформулированными вопросами. Каждый вопрос при этом имеет четкую целевую установку, которая затем даст возможность осуществить содержательную интерпретацию ответов. Приведем в качестве примера программу такой беседы, направленной на изучение отношений шести-семилетних детей к школе и учению.

1. Хотел ли ты идти в школу? (Этот вопрос выявляет общее положительное или отрицательное отношение к началу обучения в школе.)
2. Почему (по какой главной причине) ты хотел (не хотел) идти в школу? (Осознаваемые мотивы желания или нежелания идти в школу.)
3. Готовился ли ты к школе? Как ты готовился (тебя готовили)? (Выявляет, какие собственные действия или действия с ним ребенок запомнил и расценивает как подготовку к школе.)
4. Нравится ли тебе в школе? Что тебе нравится (не нравится) больше всего? (Выявляет элементы школьно-учебной действительности, наиболее привлекательные для детей.)
5. Если бы ты перестал ходить в школу, чем бы ты занимался дома, как проводил бы свой день? (Отсутствие или наличие у ребенка учебной ориентации в ситуации необязательности посещения школы.)
6. Если бы учительница предложила тебе выбрать тему для свободного урока, о чем бы ты хотел узнать, чем заняться? (Место школьных интересов в условиях свободного выбора.)

Обратим внимание на два последних вопроса. Здесь в ткань беседы вводятся элементы проективной методики исследования. Суть ее заключается в том, что детям предлагается несколько неопределенная ситуация, исход которой они должны сами выбрать. Считается, что в этом случае ребенок как бы проецирует свои собственные мысли и чувства на сюжет предложенной ситуации или картинки. Так, для изучения эмоционального отношения детей к детскому саду (или младших школьников в школе) используется следующий прием. Детям показывают две картинки, на которых изображены здание детского сада (школы) и ребе-

¹ Пиаже Ж. Психология детской игры // Курьер ЮНЕСКО. 1980. Декабрь.

нок. При этом лицо ребенка не нарисовано. Далее даются два кружка с изображением детских лиц — веселого и грустного — и задаются вопросы: «Этот мальчик (девочка) пришел в детский сад (школу). Какое ты ему наклеишь личико?», «А теперь мальчик (девочка) уходит из детского сада. Какое ты ему наклеишь личико?».

Для изучения желаний, стремлений, ценностных ориентации ребенка используется проективная беседа по сказке В. Катаева «Цветик-семицветик». Читается сказка, а потом у каждого ребенка спрашивают: «Как бы ты распорядился, если бы у тебя был такой волшебный цветок? Что бы ты сделал с первым лепестком?» и т. д.

К опросным методикам относятся и такие проективные приемы, как дополнение незаконченных рассказов и предложений, рассказы детей по картинке и т. д.

Во всех случаях, когда используются опросные методики, особое значение имеет искусство ставить вопросы.

1. Каждый вопрос должен преследовать достижение определенной цели.
2. При формулировании вопроса необходимо избегать малораспространенных слов с двойным значением.
3. Вопросы не должны быть слишком длинными.
4. Необходимо избегать двояких вопросов, поскольку в этом случае ребенок чаще всего отвечает только на один из них.
5. Следует так формулировать вопрос, чтобы избежать шаблонных ответов.
3. В вопросе не должно быть слов, которые сами по себе вызывают определенное отрицательное (или положительное) отношение («Тебе нравятся дети, которые постоянно нарушают дисциплину?»).
7. Вопрос не должен внушать ребенку определенный ответ.

Преимущество хорошо спланированной беседы или другого опроса не только в том, что они дают более достоверные результаты, но и в том, что ответы детей можно обрабатывать статистически.

Изучение продуктов деятельности детей

Денную информацию о внутреннем мире ребенка, его отношении к окружающему, об особенностях его восприятия и других сторонах психики дает **анализ продуктов деятельности детей**. Использование этого метода также основывается на методологическом принципе единства сознания и деятельности, согласно которому психика ребенка не только формируется, но и проявляется в деятельности. Анализ результатов детского конструирования, учебы, труда, рисования и т. д. значительно обогащает наши знания о ребенке. Нередко именно произведения, созданные им, раскрывают такие стороны его психики, в которые другими путями проникнуть невозможно. Особенно продуктивно используются детские рисунки, которые помогают изучать познавательные процессы — ощущения, восприятия, представления, воображение, мышление, творческие способности ребенка, его личность в целом. При изучении детских рисунков анализируется их сюжет, содержание, манера изображения, сам процесс рисования (время, затраченное на рисунок, степень увлеченности) и т. д.

Особенно важным диагностическим показателем следует считать цвет, который используется ребенком не столько как изобразительное средство, сколько как способ выражения своего отношения к изображаемому. Положительное отношение выражается, как правило, в чистых ярких красках — желтой, оранжевой, красной, голубой, изумрудно-зеленой. По содержанию «красивое» в изображении детей — это орнаменты, впечатляющие явления природы, приятные животные, одобряемые окружающими поступки и т. д. Неприятное изображается темными красками. Это различные отталкивающие и пугающие персонажи сказок, осуждаемые социальные типы (грязнули, лентяи, плаксы) и т. д.

Анализ детских рисунков дает возможность изучить и отношение детей к окружающим людям. Так, при использовании варианта социометрической методики «выбор в действии» детям предлагается нарисовать подарок товарищам по группе. Об отношении к сверстникам в данном случае можно судить по двум основным показателям:

- 1) для кого именно хочет ребенок исполнить рисунок;
- 2) как исполняется рисунок, если адрес задается экспериментатором. Для сверстника, к которому ребенок испытывает положительное чувство («для друга»), рисунок исполняется чаще на предпочитаемом цветовом фоне, сюжет отражает то, что нравится самому автору, используются разнообразные яркие, светлые краски. На такой рисунок ребенок тратит много времени. Рисуя для «нелюбимого» сверстника, автор использует мрачный, серый цветовой фон, изображает осуждаемые ситуации, применяет мало красок, затрачивает небольшой отрезок времени.

Специальные исследования показали, что по содержанию, цветовой гамме и стилю детских рисунков можно судить и о душевном состоянии их исполнителей.

Тесты и проблема психологической диагностики

Среди методов детской психологии довольно широкое распространение получили тесты (короткие испытания), с помощью которых осуществляется не столько изучение законов психического развития ребенка, сколько психологическая диагностика. Основными задачами психологической диагностики являются классификация и ранжирование детей по психологическим и психофизиологическим признакам. При этом изучаются индивидуальные особенности детей по способностям, уровню достижений в различных областях, качествам личности, типам темперамента и т. д.

Первые систематические исследования уровня умственного развития детей по специальной тестовой методике были проведены французскими психологами А. Бине и Т. Симоном в начале XX в. На основе разработанной ими шкалы были созданы многочисленные тесты, которые представляют собой наборы задач, вопросов и заданий, различных по трудности для каждого возраста. На основе успешности решения определенного числа задач устанавливается так называемый «умственный возраст» ребенка — коэффициент умственного развития, *IQ* (*intelligence quotient*). При вычислении этого коэффициента используется следующая формула:

$$IQ = (\text{умственный возраст/паспортный возраст}) \times 100.$$

«Умственный возраст» определяется по числу задач, которые, как это устанавливается в предыдущих исследованиях, должен решить ребенок определенного возраста. Если, например, шестилетний ребенок справился с задачами для восьмилетних, его «умственный возраст» — 8 лет.

В этом случае коэффициент его умственного развития будет:

$$IQ - (8/6) \times 100 = 133 \text{ единицы.}$$

Считается, что нормальный уровень умственного развития предполагает от 90 до 150 единиц. По мнению составителей тестов, они измеряют умственные способности детей независимо от условий их обучения и воспитания. На самом деле многие тестовые задания и вопросы неразрывно связаны с определенной культурой и даже вопреки намерениям авторов дают информацию не столько о способностях человека, сколько о его подготовленности, общем уровне развития и образования.

Приведем примеры некоторых тестовых заданий из шкалы интеллектуально-сти Стэнфорд-Бине (1960). В трехлетнем возрасте дети должны уметь:

1. За 2 минуты нанизать на нитку 4 бусинки.
2. Назвать следующие предметы на картинках: самолет, телефон, шляпа, мяч, дерево, ключ, лошадь, нож, пальто, корабль, зонт, нога, флаг, трость, рука, карманный нож, кувшин, лист. Если вместо правильного или почти правильного названия дается описание или определение через употребление, это засчитывается как минус.
3. Вслед за психологом построить мост из кубиков. Отрицательный балл ставится в том случае, если кубики, образующие основание, соприкасаются или если мост падает.
4. Узнать по памяти животное, которое раньше узнал по картинке.
5. Нарисовать круг.
6. Провести вертикальную линию.

В отечественной детской психологии ставится задача разработки диагностических методов, направленных не столько на отбор детей, сколько на контроль за ходом их психического развития с целью коррекции обнаружившихся отклонений. В наши дни особенно важно своевременно определить уровень готовности шестилетних детей к обучению в школе.

При осуществлении психологической диагностики следует учитывать, что для каждого возрастного периода должна быть разработана своя система психологических испытаний, в основе которой лежит представление о ведущей для данного возраста деятельности. Так, об уровне психического развития детей детского возраста может свидетельствовать прежде всего степень сформированности основных структурных компонентов игровой деятельности (перенос значений с одного предмета на другой, способность выполнять правила, вытекающие из взятой роли, уровень подчинения открытым правилам игры). Для младшего школьника содержание диагностики развития включает прежде всего показатели сформированности основных структурных компонентов учебной деятельности и т. д.

При разработке диагностических методов изучения психического развития в отечественной психологии учитывается положение Л. С. Выготского о ведущей роли обучения. Отсюда вытекает идея необходимости двухуровневой диагностики: нужно определить не только уровень сегодняшнего, актуального развития, но и «зону ближайшего развития» — возможные успехи ребенка, достигнутые в процессе сотрудничества со взрослыми.

Описанные методы изучения психического развития могут использоваться воспитателями и педагогами дошкольных учреждений не только как инструменты научных исследований, но и в практических целях.

Вопросы для повторения

1. Каковы основные методологические принципы отечественной детской психологии?
2. Сравните «продольное» и путем «поперечных срезов» изучение психики детей. Укажите сильные и слабые стороны этих подходов.
3. В чем сущность экспериментально-генетического метода в детской психологии?
4. Дайте характеристику метода наблюдения в детской психологии.
5. Чем эксперимент отличается от наблюдения?
6. Охарактеризуйте основные виды экспериментов в детской психологии.
7. Как проводится формирующий эксперимент?
8. Как проводится социометрическое исследование взаимоотношений в группе детей?
9. Обсудите возможности и ограничения применения тестов в детской психологии.

Практические задания

1. Разработайте план конкретного формирующего эксперимента.
2. Разработайте план исследования с использованием метода беседы.

Глава 3

ОСНОВНЫЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Нет, пожалуй, ничего более удивительного, чем путь развития психики человека. Становление разумной человеческой творческой личности из слабого, крайне беспомощного существа часто протекает у нас на глазах. Мы являемся свидетелями, а часто и непосредственными участниками этого сложного процесса. И наверное, лишь обыденность его лишает нас удовольствия подивиться столь поразительному явлению в должной степени. Развитие человека не завершается с окончанием школьной жизни, юности. Современные исследования в области геронтологии доказывают, что и в пожилом и в старческом возрасте происходят своеобразные качественные изменения психики, свои определенные периоды подъема и спада творческой деятельности. И все же нет ничего равного тому, к чему способен и чего достигает человек в самые первые годы жизни — к концу раннего периода детства.

Английский психолог Флоренс Гудинаф придумала простой, но выразительный и легковоспроизводимый опыт. Испытуемому дается такая инструкция: «Постарайтесь возможно более ясно представить себе новорожденного младенца, что он умеет, а чего не умеет делать. А теперь подумайте о взрослом человеке... Рассмотрите подробно, что он способен делать, в особенности из того, что принято считать признаками интеллекта... А теперь вернемся к отправному пункту, к новорожденному... Пройдитесь медленно по возрастной шкале и на каждой ступени спрашивайте себя: на кого больше похож типичный ребенок этого возраста тем, что он способен делать, — на взрослого или на новорожденного? Продолжайте это занятие до тех пор, пока не найдете возраст, в котором, по вашему мнению, сходства и различия так точно уравнивают друг друга, что трудно отдать предпочтение тем или другим» (Godenough F., 1934, p. 32). Удивительный результат, который чаще всего можно получить, — 3 года. Первые 3 года, потом — целая жизнь.

В самом деле, трехлетний малыш уже значительно превосходит самых развитых антропоидов, своих ближайших предков. Он не только увеличился в весе и росте, но овладел прямой походкой, основными видами движений и совершает их уверенно, достаточно ловко. Он уже способен к самообслуживанию (сам ест, одевается, умывается и т. д.), умеет вступать во взаимоотношения с окружающими его людьми. Он не только усвоил речь, но и проявляет к ней поразительное чутье. Он впервые начинает решительно заявлять о своей личности, демонстрировать, на что способен («Я сам»). Именно в детском возрасте особенно активно развиваются все психические процессы, формируются произвольное внимание и память, творческое воображение. В эти годы появляются довольно сложные и тонкие переживания, рождаются новые, высшие чувства (нравственные, эстетические,

интеллектуальные), складываются интересы, развиваются способности, закладываются основы характера.

Становление психики не простое сцепление случайностей, а закономерный процесс развития. Люди издавна стремились изучить эти закономерности, понять характер развития психики человека, что и обусловило возникновение многочисленных теорий, в которых делаются попытки объяснения этого сложнейшего процесса.

Проблема психического развития относится к числу наиболее актуальных в возрастной и педагогической психологии. Интерес к ней обусловлен как запросами педагогической практики, потребностью перестройки, совершенствования всей системы воспитания и обучения подрастающего поколения, так и теоретической важностью проблемы.

Ядром теории психического развития является раскрытие его движущих сил, выявление роли и соотношения внутренних и внешних факторов (наследственности, среды, воспитания) в становлении человека.

§ 1. Биогенетические и социогенетические концепции психического развития

С точки зрения биогенетических концепций социальные формы поведения представлены в человеке особыми генами, отобранными в процессе эволюции. Известный австрийский этолог К. Лоренц к числу унаследованных от животных предков относит агрессивный инстинкт у человека. Для доказательства врожденности жестокости проводятся даже специальные эксперименты на людях (например, в США — С. Милгрэм, в Германии — М. Планк). Мутация генов этики, считают современные представители биогенетической концепции, ведет якобы к бессердечию (этим объясняются преступления, пороки).

Однако подобные представления нередко представляют собой ширму для тех, кто не хочет или не умеет воспитывать других и самого себя: все недостатки списываются ссылкой на «дурную наследственность», против которой человек бессилен.

В прошлом на основе теории наследственности делались даже попытки провозгласить «природное» неравенство способностей людей различных рас и национальностей. Однако и жизнь, и педагогический опыт, и современная наука убедительно доказывают, что к какой бы расе или национальности ни принадлежал ребенок, он может при соответствующих условиях достичь высокого уровня развития.

В психологической литературе описывается такой случай. Экспедиция французского ученого Веляра обнаружила в деревушке, затерянной в глубине лесов Центральной Америки, брошенную на произвол судьбы маленькую девочку, которую позже назвали Мари Ивонн. Она принадлежала племени гваякилов — одному из самых отсталых на земном шаре. Девочку привезли в Париж, поместили в школу. В результате она превратилась в интеллигентную и культурную женщину.

Да и на наших глазах представители ранее отсталых народностей успешно овладевают в учебных заведениях России и других стран мира высотами человеческой культуры, доказывая неоспоримое влияние психосоциальных факторов на интеллектуальное развитие.

В современной возрастной и педагогической психологии существует и другое — социогенетическое направление. Истоки его идут от возникшей в Средние века теории *tabula rasa*, согласно которой психика человека в момент рождения является «чистой доской», но под влиянием внешних условий, а также воспитания у него постепенно возникают все психические качества, свойственные человеку. Представителем этого направления был и французский философ XVIII в. К. А. Гельвеций, который считал, что все люди рождаются одинаковыми по своим природным данным и неравенство между ними в области умственных способностей и нравственных качеств обусловлено лишь неодинаковыми внешними условиями среды и различными воспитательными воздействиями.

Эта значительно более прогрессивная концепция была направлена против господствовавших в тот период представлений о врожденной предопределенности психического развития и социального неравенства людей, но и она была ошибочной.

Еще В. Г. Белинский по этому поводу справедливо писал: «Если душа младенца и в самом деле есть белая доска, то качество и смысл букв, которые пишет на ней жизнь, зависят не только от пишущего и орудия писания, но и от качества самой этой доски... Нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности!»

Социогенетическая концепция развития нашла определенное место и в отечественной психологии в 1920—30-е гг. в лице социогенетиков (А. Б. Залкинд, А. С. Залужный, С. С. Моложавый).

Согласно социогенетике основным фактором психического развития ребенка является приспособление его к социальной среде. Само же приспособление к среде понималось механистически, в духе теории равновесия (Петровский, 1967).

Рассмотренные биогенетические и социогенетические теории развития как будто бы противоположны друг другу, но эта несхожесть лишь внешняя. По своим существенным признакам во взглядах на ребенка они близки. Обе они исходят из механистической концепции развития, рассматривают человека как пассивный объект внешних влияний, как игрушку, в одном случае — в руках наследственности, в другом — окружающей среды.

Таким образом, ни биогенетическая, ни социогенетическая концепции не могут быть приняты за основу понимания закономерностей развития ребенка.

В настоящее время среди зарубежных психологов широкое распространение получила теория конвергенции двух факторов. Согласно этой теории процесс психического развития определяется взаимодействием наследственности и среды. При этом наследственности отводится определяющая роль, а среде — лишь роль регулятора условий, в которых реализуется наследственность.

Но как же тогда объяснить случаи, когда в одних и тех же семьях растут дети с разными характерами, и не только тогда, когда они брат и сестра, но даже если они имеют совершенно одинаковую наследственность — когда это однояйцевые близнецы? Теория конвергенции здесь бессильна. Современная наука убедитель-

но доказывает, что ни наследственность, ни среда — так, как их понимают сторонники теории двух факторов, не предопределяют развитие ребенка.

§ 2. Влияние среды на психическое развитие ребенка

Важное место среди внешних воздействий, влияющих на развитие ребенка, занимает окружающая его макросреда, та общая ситуация, в которой развивается индивид, особенно социальные, экономические, культурные условия его жизни. Иллюстрацией этого влияния могут служить описанные в литературе случаи (в Бельгии, Венгрии, Германии, Голландии, Индии), когда маленькие дети были похищены животными и их развитие проходило вне человеческого общества, в логове зверей. Несмотря на свою специфическую человеческую организацию, поведение этих детей напоминало повадки животных. Они, как правило, отлично лазали и прыгали, бегали на четвереньках, издавали нечленораздельные звуки, питались по-звериному; далеко не все из них даже после продолжительных занятий научились говорить.

Отводя ведущую роль в развитии ребенка внешним воздействиям, отечественные психологи одновременно придают особое внимание изменчивости окружающей среды, исходя из принципа историзма в понимании психического развития жизни человека.

Подтверждением этого являются результаты специальных исследований, например изучение влияния социально-исторических условий на психическое развитие детей, проведенное Р. Г. Гуровой и А. В. Запорожцем на Алтае в 1929 и 1966 гг., исследование развития познавательных процессов в отсталых отдаленных кишлаках и в центральных районах Узбекистана, где социальные преобразования уже затронули основные слои населения, проведенное Л. С. Выготским и А. Р. Лурия в 1920-30-е гг. (Лурия А. Р., 1974; Гурова Р. Г., 1974).

Макросоциальная среда имеет, бесспорно, огромное влияние на развитие человека. Конкретными же условиями, которые оказывают влияние на процессы развития, являются только те элементы среды, с которыми ребенок активно взаимодействует. Именно микросреда тесно связывает ребенка с окружающим его большим миром, макросредой. Выбор ближайшей среды во многом определяется индивидуальными и возрастными особенностями ребенка, отношением к нему взрослых, товарищей, значимостью их, характером воспитания. От того, какие люди входят в микросреду ребенка, каково содержание общения их с ребенком, каков характер их взаимоотношений, во многом зависит то, какие свойства личности у него будут преобладать. Исключительно важную роль отношений в психическом развитии неоднократно отмечал А. С. Макаренко, считавший, что выключить личность, изолировать ее, выгнать из отношений совершенно невозможно, технически невозможно, — следовательно, невозможно представить себе эволюцию отдельной личности, а можно представить себе только эволюцию отношений. Не следует думать, что влияние микросреды вступает в силу лишь тогда, когда ребенок заговорит. Уже в самые первые месяцы жизни характер заботы взрослых в значительной степени определяет психическое развитие детей.

Об этом свидетельствуют специальные исследования, многочисленные наблюдения за развитием детей в разных семьях.

Важным достижением младенческого периода является появление у ребенка потребности в общении с людьми, которая побуждает его искать контакты с окружающими взрослыми, порождает острую чувствительность к отношению старших, готовность перестраивать свое поведение в том направлении, которое они подсказывают, овладевают специфическими человеческими действиями. Однако эта столь важная потребность не возникает (крайне запаздывает) при «госпитализме». Лишенные возможности общения дети не проявляют интереса к окружающему миру, остаются погруженными в полудремотное состояние, пассивно реагируя на внешние первичные стимулы.

Исследования отечественных ученых (Н. М. Щелованов, Н. М. Аксарина, И. Л. Фигурина, М. П. Денисова, М. Ю. Кистяковская и др.) показали, что подлинной причиной «госпитализма» является ограниченность микросреды, недостаток общения детей со взрослыми. Исследования, проведенные под руководством М. И. Лисиной (1982), убедительно доказали не только отчетливое превосходство «в развитии детей, имеющих опыт тесного общения со взрослыми, но и возможность ликвидации отставания в развитии младенцев, воспитывающихся при дефиците общения. Для этого достаточно было провести 3-4 раза индивидуальные занятия с ними по 7—8 мин»¹. Особо важную роль в формировании потребности в общении у таких детей играли воздействия взрослого, который авансом уже к младенцу относился как к субъекту и личности.

Как отечественными, так и зарубежными исследователями замечено, что формирование личностных качеств ребенка в значительной степени определяется семейной атмосферой, в которой он живет: занимают ли родители по отношению к нему единую позицию, проявляют ли они к нему преимущественно строгость и требовательность или же нежность и требовательность, носят ли отношения в семье теплый, дружелюбный характер или преобладают в них официальность, холодность и т. д. Специальные исследования и жизненные наблюдения показывают, что дети, воспитанные в климате доброжелательности и поддержки, в демократической атмосфере, имеют немало преимуществ в своем психическом развитии².

С поступлением в детский сад еще один очень значимый для ребенка взрослый включается в его микросреду — воспитатель. Характер общения воспитательницы с детьми, ее оценки их поведения в большой мере сказываются на психическом развитии детей, их отношениях, на формировании самосознания детей.

Фактически микросреда, представляющая собой социальную ситуацию развития ребенка, по своей социально-психологической сущности является не чем иным, как контактной малой группой.

На старте вертикальной оси жизненного пути личности находится генетически первичная диада «мать (значимые взрослые)—дети». К ней затем подключается система «сверстник—сверстник», которая закономерно видоизменяется в процессе онтогенеза: группа детского сада — школьный класс — группа профтех-

¹ Лисина М. Влияние общения со взрослыми на психическое здоровье ребенка // Дошкольное воспитание. 1982. № 8. С. 43.

² См., напр.: Якобсон П. М. Коллектив семьи и формирование личности // Сов. педагогика. 1975. № 1.

училища — послешкольный коллектив — студенческая группа — производственный коллектив, вплоть до кружка пенсионеров, и возвращение в рамки семейной микросреды.

Движение личности по группам совершается не только по вертикальной оси, но и по горизонтальной. В каждый данный момент жизни человек оказывается вовлеченным в целую систему различных (по своему происхождению, характеру деятельности, размерам, длительности существования, «субъективной значимости» и т. д.) контактных и неконтактных общностей. Структура личностной микросреды является полигрупповой, в каждой общности для человека складывается уникальная социально-психологическая ситуация межличностного взаимодействия: роль, статус, характер общения и взаимоотношений, эмоциональное благополучие и т. п.

Группы, в которые включен ребенок, по-разному влияют на его эмоциональное самочувствие, на развитие его личности. Однако личностные качества, считают отечественные психологи, не просто «сообщаются» или прививаются ребенку извне. Он не пассивный объект внешних воздействий. Специфически человеческие свойства формируются лишь в процессе взаимодействия ребенка со средой, в процессе его деятельности в ней. Важное значение при этом имеет то, какую роль, функцию выполняет человек в коллективе, насколько активно он действует в нем, в какой степени является носителем его общественного мнения.

§ 3. Наследственные особенности, прирожденные свойства организма как предпосылки психического развития

Признание отечественными психологами важной роли среды в формировании личности не означает отрицания значения наследственности в этом процессе.

Отечественный зоопсихолог Н. Н. Ладыгина-Котс воспитывала маленького шимпанзе Иони с 1,5 до 4 лет в своей семье. Детеныш пользовался полной свободой. В его распоряжении были самые различные вещи, игрушки. Приемная «мама» всячески пыталась научить его человеческим действиям и особенно речи. Все нюансы поведения детеныша фиксировались в дневнике. Через 10 лет исследовательница провела точно такие же наблюдения за своим сыном. Так возникла книга «Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях» (Ладыгина-Котс Н. Н., 1935). В развитии обоих малышей обнаружилось много общего, прежде всего в играх и эмоциональных проявлениях. Но несравненно больше оказалось различий: Иони так и не овладел вертикальной походкой, не смог научиться членораздельной речи и трудовым действиям. Дитя человека сформировалось в человеческую личность, дитя шимпанзе так и осталось человекообразной обезьяной. Такие же результаты получили и другие исследователи (в США: супруги Келлог, супруги Хейс и др.).

Человеком можно стать, только имея природные человеческие предпосылки, определенную человеческую наследственность. Наследственность ученые рассматривают как своего рода биологический, молекулярный шифр, в котором закодирована программа обмена веществ между клеткой и внешней средой.

По наследству передаются как видовые, так и некоторые более частные признаки. В числе полученных по наследству задатков есть такие, которые влияют на развитие психики человека. В. А. Крутецкий, активно исследующий способности человека, к задаткам относит уровень развития и соотношение первой и второй сигнальных систем, природные свойства анализаторов, индивидуальные вариации строения и степень функциональной зрелости отдельных участков коры головного мозга.

Особо важное значение в психическом развитии играет полученная в наследство от предков высокоразвитая нервная система, человеческий мозг — материальная основа психической деятельности. От наследственных предпосылок следует отличать врожденные особенности человека. Они обычно формируются в процессе внутриутробного развития. Независимо от нашей воли определенный процент детей появляется на свет, например, с врожденными телесными пороками; иногда дефекты человеческого тела возникают после рождения из-за травм и заболеваний (например, искривление позвоночника, укорочение ноги и др.). Эти особенности, на первый взгляд не связанные с психическим развитием, могут оказывать отрицательное влияние на формирование личности особым, косвенным путем, через отношение к этим дефектам окружающих. Такой человек изначально психически здоров, но, по мере взросления, печать «неполноценности» накладывается на его психологический облик. Такие дети требуют особого внимания, теплоты. Необходима и педагогическая работа с окружающими.

Именно как предпосылки психического развития рассматривают отечественные психологи природные особенности человеческого организма, предпосылки, а не готовые психические свойства и качества. Сами по себе наследственные задатки не предопределяют становление личности, конкретные достижения ее развития, всего своеобразия каждого человека. Так, например, на основе природных задатков могут сформироваться способности, талант. Однако наличие задатков еще не гарантирует их развития. Нет ни одного психического качества, которое зависело бы только от одного из факторов, более того, они не просто дополняют друг друга, а выступают в органическом единстве.

§ 4. Воспитание и обучение как специально организованные способы передачи общественного опыта

По мнению таких выдающихся отечественных психологов, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, специфические особенности человека — это онтогенетические прижизненные образования. Прогресс человека связан с действием качественно новых принципов и закономерностей, которые не наблюдались в эволюции животных.

Нельзя отождествлять психическое развитие, психические функции животных и человека. Дело в том, что своему развитию животное обязано полученному в наследство биологически закрепленному опыту. Именно благодаря этому полученному от предков генетическому фонду животное приспосабливается к среде; совершенствование же этого приспособления к окружающему миру шло и идет

путем изменения видовых свойств и способностей организма, путем биологической эволюции. Биологический тип современного человека — *Homo sapiens* — сформировался 38—40 тыс. лет назад. За это время сменилось 1600 поколений, а, как убедительно показывают данные науки, генетический фонд человечества в общем-то сохранился неизменным.

Свое развитие человек выражает, материализует в особой, ранее не существующей форме — в объективных продуктах своей деятельности — материальных и духовных, идеальных. Это обстоятельство принципиально меняет сам тип развития, создает ему такие перспективы, которые немыслимы в условиях биологической эволюции. Человек получает возможность за относительно короткий срок своей жизни овладеть огромным богатством опыта, выработанного историей целого человечества. Развитие человека и происходит-то как раз в ходе овладения общественно-историческим опытом. Именно этому социальному наследованию и обязаны эволюция человека, изменение общей структуры его поведения, появление новых его форм и видов, формирование новых структур отражения действительности. В этом специфика психических функций человека, специфика его развития. При этом усвоение социального опыта, играющего первостепенную роль в развитии психики ребенка, «тесно связано все же с его собственным личным опытом... образует с ним своеобразное единство» (Смирнов, 1975, с. 255).

Попытаемся представить себе ситуацию, предложенную французским психологом А. Пьероном. Вообразим, что нашу планету постигла катастрофа, в результате которой остались в живых только маленькие дети, а все взрослое поколение погибло. Что в таком случае стало бы с человеком, с историей человечества? Предположения могут быть самыми разными, но в общем, главном направлении они, наверное, будут совпадать с мнением прогрессивных психологов: хотя род человеческий и не прекратится, однако история человечества будет прервана. Почему? Ведь продолжали бы существовать фабрики и заводы, сокровища науки, искусства и литературы. Да, останется духовная и материальная культура, созданная предшествующими поколениями, но ею не смогут воспользоваться, оценить по достоинству, поскольку необходима активная передача старшим поколением новому общественно-историческому опыту. В процессе развития человечества сложились и особые специфические формы передачи этого опыта — воспитание и обучение. Это — «сознательный, целенаправленный процесс воздействия старшего поколения на младшее в целях формирования определенных качеств личности, отвечающих запросам общества» (Ковалев А. Г., 1976, с. 268). Особенности развития культуры на каждом конкретном этапе развития человечества, определенного государства в значительной степени определяют содержание и методы воспитания и обучения.

Целью цивилизованного государства является всестороннее развитие личности каждого человека. Решение этой важной, глобальной задачи определяет и конкретное содержание воспитания и обучения. Особую актуальность в воспитательном процессе приобретает формирование личностной направленности как системы ведущих мотивов поведения. Специальные исследования (Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Добрынин, Л. В. Благонажина, В. Э. Чудновский, Л. С. Славина и др.) показывают, что ведущая личностная направленность определяет в значительной степени многие другие важные стороны психического раз-

вития человека. Важно, чтобы у детей сформировалась общественная направленность, потребность в труде, способность к самостоятельной ориентации в науке и политике.

Бурный рост науки и техники на современном этапе требует совершенствования способов передачи общественного опыта молодому поколению. Особое внимание психологов и педагогов в связи с этим вызывает проблема соотношения обучения и развития. В решении ее определились три основных направления.

К первому из них принадлежат психологи Женевского направления (Ж. Пиаже и др.). Они считают, что «обучение подчинено законам развития, а не наоборот», что оно надстраивается над обучением, «идет в хвосте развития» (Л. С. Выготский, 1956). Этим заранее ограничивается роль обучения в психическом развитии индивида.

Основные взгляды отечественных психологов на проблему соотношения обучения и развития были сформулированы в начале 1930-х гг. Л. С. Выготским. Обучение, по его мнению, всегда должно идти впереди развития. Именно оно является той основной силой, которая определяет уровень умственного развития ребенка. Но не всякое обучение способно это сделать. «Обучение только тогда хорошо, — писал Л. С. Выготский (1956), — когда оно создает у ребенка „ближайшую зону развития“».

Под «ближайшей зоной развития» понимаются такие процессы развития, которые ребенок способен осуществить только в условиях сотрудничества со взрослыми, под их непосредственным руководством, с их помощью, самостоятельной деятельности они ему еще недоступны. «Ближайшая зона развития» — это разница между тем, что ребенок может делать сам и что — при помощи взрослых. Не сразу то, чему учат ребенка, становится его внутренним достоянием. Однако знание «ближайшей зоны» дает возможность воспитателю, учителю видеть завтрашний день развития ребенка, его ближайшие возможности: то, что вчера делал ребенок с помощью взрослых, завтра он сможет выполнить сам.

Развитие и обучение неверно рассматривать как изолированные процессы, они едины (С. Л. Рубинштейн). Опережая развитие, стимулируя его, обучение в то же время должно учитывать закономерности психического развития ребенка, его возможности.

По мнению сторонников концепции отождествления обучения и развития (Э. Торндайк и др.), обучение и развитие совершается параллельно, т. е. каждый шаг в обучении соответствует определенному шагу в развитии. Подвергая критике это направление, Л. С. Выготский (1956, с. 271) писал: «Было бы величайшей ошибкой предполагать, что эти внешние законы строения учебного процесса совершенно совпадают с внутренними законами строения тех процессов развития, которые вызываются к жизни обучением». «Развитие ребенка, — продолжает он, — никогда не следует, как тень, за отбрасывающим ее предметом, за школьным обучением» (там же, с. 452). Большую работу проводят психологи и педагоги в поисках условий развивающего обучения. Исследования в этом направлении ведутся на детях разного возраста.

Работы, проведенные отечественными психологами А. В. Запорожцем, Л. А. Венгером, Н. Н. Поддьяковым, Д. Б. Элькониным и др., показывают, что включение в содержание обучения специальных средств (например, эталонов формы, цвета

при сенсорном обучении, разнообразных моделей, схем при обучении математике, звуковому анализу слова и др.) приводит к качественной перестройке познавательных процессов ребенка, к принципиальному изменению тех стадий интеллектуального развития ребенка, которые ранее считались неизменными.

Различны частные подходы в поиске условий развивающего и воспитывающего обучения: поэтапное формирование умственных действий (П. Я. Гальперин), изменение содержания обучения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин), проблемное обучение, замена отметки содержательной оценкой (Ш. А. Амонашвили и др.). Однако главная цель исследований отечественных психологов в этом направлении остается единой, общей — найти оптимальные пути использования обучения для формирования необходимых процессов, качеств у подрастающего поколения, совершенствование способов, методов передачи социального наследия молодому поколению.

Мы рассмотрели основные факторы и условия психического развития человека. А каковы его движущие силы? Решение этого вопроса теснейшим образом связано с проблемой возрастной периодизации.

§ 5. Движущие силы развития и возрастная периодизация

Движущие силы психического развития

Немало прекрасных, образных характеристик дано писателями, поэтами, художниками возрастным периодам человека. Решение проблемы возраста имеет не только теоретическое, но и важное практическое значение для разработки научных принципов рационального построения системы общественного воспитания и обучения подрастающего поколения.

Прежде всего важно определить, от чего зависит переход ребенка от одного возрастного периода к другому. Что является показателем вступления человека на каждую новую ступень возрастной лестницы — число прожитых дней, месяцев, лет или что-то другое? Календарный возраст, утверждают отечественные психологи (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин и др.), еще не основной показатель нахождения человека на той или иной возрастной ступени. Он может и не совпадать с психическим. Где же тогда критерий членения жизненного пути на возрастные периоды? За счет каких сил происходит психическое развитие? Как следует его понимать?

Л. С. Выготский писал о возможности сравнения возрастных ступеней развития с историческими ступенями, или эпохами, в развитии человечества, с эволюционными эпохами в развитии органической жизни или с геологическими эпохами в истории развития земли. Развитие ребенка — это постоянный переход от одной возрастной ступени к другой, связанный с изменением и построением личности ребенка. «Таким образом, перед нами раскрывается совершенно закономерная, полная глубочайшего смысла и ясная картина. Критические возрасты перемежаются стабильными. Они являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишний раз подтверждая то, что развитие ребенка есть диалектиче-

ский процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем»¹.

Эти кризисы и «революции» детского развития хорошо испытали на собственном опыте, вернее на своем опыте воспитания, как родители, так и воспитатели детских садов, школьные учителя. Спокойные и покладистые ранее дети вдруг начинают бунтовать. Чего же они хотят? В разные эпохи, в разные периоды детства — разного. Но разница эта относительная, и все возрастные революции кое в чем похожи друг на друга.

Впервые дети начинают «показывать характер» при переходе от младенчества к раннему детству.

Сегодня Саше исполнилось 1 год 5 месяцев. Еще многое нужно отметить в его поведении, что вновь появилось в последний период или приняло новые формы. В ответ на запрещение («нельзя») проявляет упрямство и упорно пытается повторить какую-нибудь шалость. Только путем отвлечения удается прервать то или иное упрямое желание. Иногда в ответ на запрещение начинает капризно плакать, бросается на пол, дергает руками и ногами, но такие истерики бывают с ним не часто. Его легко и быстро удастся отвлечь от шалостей (из дневника Н. А. Менчинской).

Причина этих первых кризисов — назревшее противоречие между новыми потребностями ребенка и старыми условиями их удовлетворения, которые его уже не устраивают. У детей в возрасте около 3 лет любимое выражение «Я сам!». На что взрослые отвечают не менее традиционным «Нельзя!».

Лозунги выставлены — стороны вступают в неравный бой, где победа взрослых над стремлением ребенка к самостоятельности равна их педагогическому поражению: на выходе либо безвольная и малоинициативная, либо упрямая и жесточайшая личность.

Однако «революция» может пройти мирным путем. Но для этого взрослые должны быть хорошими стратегами и тактиками.

Кризисы, из которых человек выходит то мирным, то немирным путем, сопровождают его всю жизнь.

Разнообразны противоречия, движущие психическое развитие человека. Это, например, противоречия между новыми потребностями, запросами, стремлениями и возможностями их удовлетворения старыми, ранее сложившимися способами; противоречия между предъявляемыми общественной средой, окружающими взрослыми требованиями и фактическими возможностями ребенка; между самими этими возможностями — духовными и физическими и т. д. Особо важное значение в психическом развитии имеют противоречия, связанные с удовлетворением социальных по содержанию и происхождению потребностей в общении и в новых впечатлениях.

На каждом возрастном этапе противоречия приобретают конкретный специфический характер. Разрешение их приводит к определенным скачкам, к формированию новообразований в психическом развитии. Они-то — новые качества психики — и создают основу для перехода ребенка к следующему возрастному этапу.

¹ Выготский Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития // *Вопр. психологии*. 1972. № 2. С. 121.

Движущие силы развития согласно диалектической концепции развиваются сами, приобретая на каждом этапе новое содержание и новые формы проявления. Понимание развития как самодвижения является крайне важным в педагогическом отношении, так как оно указывает и наиболее верные пути руководства этим процессом.

Оптимальное, грамотное педагогическое руководство самодвижением предполагает не только учет противоречий, складывающихся в ходе развития ребенка, оказание помощи в разрешении их на прогрессивной основе, но и создание условий для возникновения соответствующих противоречий. Указывая на социальную детерминацию самодвижения психики в процессе ее развития, Г. С. Костюк (1969) писал: «Обучение и воспитание содействуют не только успешному преодолению возникающих в жизни личности внутренних противоречий, но и их возникновению. Воспитание ставит перед личностью новые цели и задачи, которые осознаются и принимаются ею, становятся целями и задачами ее собственной деятельности. Возникают расхождения между ними и наличным у личности уровнем овладения средствами их достижения, побуждающие ее к самодвижению. Создавая оптимальные меры этих расхождений, обучение и воспитание успешно формируют новые действия и необходимые для них мотивы, помогают личности находить соответствующие требованиям общества и ее собственным идеалам формы проявления своего стремления к самостоятельности, к самоутверждению»¹.

Руководя формированием психики ребенка, взрослый должен принимать во внимание неравномерность этого процесса. В психическом развитии человека психологи выделяют наиболее благоприятные, оптимальные — сензитивные (Л. С. Выготский) сроки для формирования определенных видов психической деятельности. Например, на втором и третьем году жизни человек легко и быстро овладевает языком именно потому, что в этот период он сензитивен к лингвистическим явлениям. Специальные исследования показывают, что дети детского возраста имеют избирательную чувствительность и восприимчивость к обучению грамоте. Дети 5 лет обладают особой чувствительностью к звуковой стороне речи (этот период оптимален для начала обучения грамоте). Дети же 6 лет проявляют особый интерес к чтению и особенно успешно занимаются на этом этапе обучения.

Интерес к проблеме сензитивных периодов увеличивается. На XXI Международном психологическом конгрессе этой проблеме был посвящен специальный симпозиум.

Сензитивность возрастных периодов означает, что не только «чувствительность» детей, но и соответственно направленность активности изменяется с возрастом: на одних возрастных этапах — преимущественное внимание к одним сторонам действительности, на других — к другим»². Так, например, доказано, что в дошкольные годы особенно отчетливо обнаруживается стремление ребенка к речевому общению, расположенность к играм, тяга к образному и эмоциональ-

¹ Костюк Г. С. Принцип развития в психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969. С. 147-148.

² Лейтес Н. С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека // Принцип развития в психологии. М., 1978. С. 201-202.

цо окрашенному воображению, непосредственная любознательность; у многих — расположенность к рисованию и конструированию.

Важно не упустить сензитивные сроки, способствуя тем самым своевременному психическому развитию, предупредить возможную задержку, отставание в этом процессе.

Психическое развитие и ведущая деятельность

Возникновение новообразований в психическом развитии человека происходит не спонтанно, а в процессе его деятельности. Виды деятельности, которыми занимается ребенок, разнообразны — он с увлечением рисует, лепит, конструирует, танцует, учится выразительно читать стихи, петь, считать, ухаживать за растениями и животными в уголке природы, мастерит, резвится на участке детского сада, помогает дома, с удовольствием занимается гимнастикой, плавает в бассейне, играет. Играет в самые разнообразные игры — сюжетно-ролевые, подвижные, дидактические, игры-драматизации.

В процессе деятельности ребенок развивается. Особое значение при этом имеет ведущая деятельность. Что понимается под такой деятельностью? Та, которой человек отдает большую часть времени? Нет, совсем не обязательно. Видный отечественный психолог А. Н. Леонтьев (1965) так определяет ее: «Ведущей мы называем такую деятельность, в связи с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития»¹. Она характеризуется тем, что внутри нее дифференцируются другие, новые виды деятельности, в ней формируются и перестраиваются частные психические процессы, от нее главным образом зависят наблюдаемые в данный период развития основные психические изменения личности. В каждом возрасте своя ведущая деятельность. Этот принцип периодизации, выдвинутый А. Н. Леонтьевым, получил широкую известность и признание в настоящее время. Именно тип ведущей деятельности, изменение отношения к действительности составляют основной признак каждого возраста. В младенческом возрасте такой деятельностью является непосредственное эмоциональное общение, в раннем — предметно-орудийная деятельность, в детском возрасте в качестве ведущей выступает игра, в младшем школьном — учебная деятельность, в подростковом — интимно-личностное общение, в юношеском — учебно-профессиональная деятельность, у взрослых в качестве ведущей деятельности выступает труд.

Д. Б. Эльконин (1971) выдвинул гипотезу о периодичности процессов психического развития, которая выражается в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими. Вслед за периодами, в которых происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, следуют периоды, в которых идет преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе формирование интеллектуально-познавательных сил, оперативно-технических возможностей детей. Каждая эпоха развития ребенка (эпоха раннего детства, эпоха детства, «эпоха подростничества»)

¹ Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М, 1965. С. 473.

состоит согласно этой концепции из закономерно связанных между собой двух периодов.

За счет чего происходит смена одной ведущей деятельности другой? Каков механизм ее? Исследования, проведенные отечественными психологами в последние годы, дают возможность ответить и на этот вопрос. Важную роль в смене ведущей деятельности у детей играет общение, принимающее форму, адекватную ведущей деятельности. «Дело в том, — отмечает М. И. Лисина, — что, общаясь по ходу деятельности со старшими детьми, и особенно со взрослыми, ребенок действует на уровне, превышающем его обычную норму. Точнее говоря, он оказывается в пределах „зоны ближайшего развития“, где сотрудничество с превосходящими его по опыту и знаниям партнерами помогает ему реализовать свои потенциальные возможности. Следовательно, именно в ходе общения ребенок совершает первые вылазки в новые области; благодаря общению подготавливается смена предыдущей деятельности последующей, более высокой по своему развитию»¹.

Общение со взрослыми, как показывают специальные исследования, подготавливает появление новых, более сложных видов деятельности. Возрастная поэтапная смена ведущих видов деятельности и характера общения неизбежно происходит именно в условиях перехода развивающейся личности в новую социальную среду, которая всякий раз представляет собой новую контактную (малую) группу (Я. Л. Коломинский). На каждом новом возрастном этапе человек оказывается в группе, новой не только по своему персональному составу и размерам, но и по характеру, содержанию и динамике внутригрупповых отношений, опосредствованных новой ведущей деятельностью и возрастом ее членов.

Переход личности в новую среду — сложный, противоречивый процесс. Возрастные внутриличностные кризисы, которые вызывают известные трудности в воспитательной работе, обусловлены еще и межличностными напряжениями и конфликтами, сопровождающими процесс вхождения личности в новую контактную группу (коллектив). Именно эти кризисные явления породили проблему социально-психологической адаптации личности в коллективе.

Необходимо на каждом возрастном этапе осуществлять целенаправленную и систематическую подготовку личности к жизнедеятельности в новых коллективах, которая предполагает формирование системы специфических социально-психологических качеств и способностей личности. Для создания благоприятных условий развития личности в коллективе необходима преемственность между контактными группами и коллективами на основных стадиях онтогенеза.

Проведенные в нашей стране исследования позволяют сделать вывод о том, что в возрастном аспекте ведущим фактором развития коллектива является смена содержания и форм ведущей деятельности и общения его членов. Особенно четко эта закономерность выступает на ранних стадиях онтогенеза. Так, специальный анализ межличностного взаимодействия, возникающего в процессе творческой игры детей, дает возможность предположить, что внутри ведущей деятельности возникает «зона ближайшего развития» (Л. С. Выготский) не только для личности, но и для детской группы на пути ее формирования как коллектива.

¹ Лисина М. И. О механизмах ведущей деятельности у детей в первые семь лет жизни // Вopr. психологии. 1978. № 5. С. 75.

Ведущая деятельность тесно связана с местом, занимаемым человеком в системе общественных отношений. На определенных этапах психического развития возможности ребенка, образ его жизни начинают не соответствовать занимаемому им месту в системе общественных отношений. Борьба этих противоречий разрешается возникновением новой ведущей деятельности, которая и приводит к изменению места ребенка в системе общественных отношений.

§ 6. Исторический характер возрастной периодизации. Акселерация

Современное членение человеческой жизни на эпохи и периоды кажется настолько естественным и вечным, что трудно себе представить какой-либо иной вариант. Привычное трио — детство, отрочество и юность — как будто столь же незыблемо, как весна, лето, осень, зима... А на самом деле все здесь не так просто. Зададим себе вопрос, который только на первый взгляд может показаться праздным: зачем нужно детство? Допустимо ли в наш стремительный век, когда хронически не хватает времени на освоение лавинообразного потока информации, а тем более ее умножение и практическое использование, допустимо ли тратить десяток первых — и не лучших ли? — лет жизни на игры, на доктора Айболита, на палочки-считалочки?

Специальные исследования и сопоставления показали, что детство как особый качественно своеобразный период существования живых существ — это продукт эволюции, а человеческое детство — еще и результат исторического развития. Чем выше стоит вид на эволюционной лестнице, тем длиннее период детства. У низших животных практически вообще нет детства — то примитивное существование, которое им предстоит вести, не требует специальной эпохи прижизненной подготовки от каждого существа: хватает фонда наследственных приспособительных реакций. Человеческое дитя потому и является на свет самым беспомощным по сравнению со всеми остальными детенышами, что ему предстоит освоить огромные богатства культуры, которые до его рождения накопили предыдущие поколения. Человек свободен от окостеневших инстинктивных программ поведения. Каждое поколение готово усвоить любую новую программу и внести в нее свой вклад. Бедность «человеческого детеныша» на первых этапах детства — это условие для его будущего богатства, это возможности, которые будут реализованы в дальнейшем.

Человеческое детство не только продукт эволюции, но и результат исторического развития. Отечественными психологами П. П. Блонским и Л. С. Выготским еще в 1930-е гг. была высказана идея об историческом происхождении периодов психического развития, подтвержденная в дальнейшем исследованиями Д. Б. Эльконина. По мнению отечественных психологов, в ходе исторического развития происходило удлинение детства путем надставки новых стадий и одновременное ускорение темпов психического развития на предшествующих, более ранних стадиях.

Говоря о росте и развитии ребенка, нельзя не отметить, что от десятилетия к десятилетию рост детей увеличивается, половое созревание наступает в более раннем возрасте. Это явление, обнаруженное у детей всех национальностей,

получило название «акселерация». Разнообразны теории, которые выдвигают ученые для объяснения этого явления. Тут и «радиационный гормезис», и благотворное влияние солнечной инсоляции, усиленная витаминизация детей и беременных женщин, возросшее употребление белков, урбанизация (раздражающее воздействие темпа городской жизни), влияние радио, кино, телевидения и т. д. В качестве важной причины акселерации указывают на возросшее число гетеролокальных браков (браков людей, живших на далеко расположенных друг от друга территориях). Единой причины акселерации не установлено. Большинство ученых склонны считать, что она вызвана всем комплексом меняющихся условий жизни, но в разных странах и социальных группах, в различные периоды на первый план выступают то одни, то другие причины.

Ускорение физического развития сопровождается более интенсивным психическим развитием, чему способствуют прогресс современной науки и культуры, развитие средств массовой информации, совершенствование обучения. Сказывается при этом и положительная роль родителей, образовательный и культурный уровень которых в последнее время значительно вырос.

Наблюдаемая в настоящее время акселерация вносит определенные изменения в характеристику и возрастных границ каждого периода. Однако подвижность, динамичность возрастных особенностей тем не менее не стирают, не сводят на нет факт наличия типичных возрастных характеристик.

Учет рассмотренных закономерностей психического развития человека является необходимым при целенаправленном формировании гармонически развитой личности.

Вопросы для повторения

1. Раскройте основные положения представителей биогенетического и социогенетического направлений о развитии психики ребенка. Сравните их, дайте критический анализ этих направлений.
2. Каковы основные факторы психического развития? Охарактеризуйте влияние каждого из них на развитие ребенка.
3. Как соотносятся обучение и психическое развитие? Раскройте основные подходы к решению этой проблемы. В чем сущность положения Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития?
4. Чем определяется переход ребенка от одного возрастного периода к следующему?
5. Охарактеризуйте основные признаки ведущей деятельности.
6. Для развития каких психических процессов, свойств наиболее сензитивен период детского детства?
7. В чем проявляется исторический характер возрастной периодизации?

Практическое задание

Понаблюдайте за 2—3 детьми третьего года жизни. Заметны ли в их поведении признаки переживаемого ими кризиса? Если да, в чем они выражаются?

Часть II

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В МЛАДЕНЧЕСКОМ И РАННЕМ ВОЗРАСТЕ

Глава 4

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕБЕНКА ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ

Первые годы жизни ребенка являются периодом наиболее интенсивного физического и психического развития. От того, в каких условиях оно будет протекать, во многом зависит будущее ребенка.

Что характерно для детей первых лет жизни? В чем выражается их психическое развитие?

§ 1. Период новорожденности

Рождение ребенка представляет собой решающий скачок в его развитии. В течение нескольких секунд в организме происходят глубокие и резкие изменения. До этого момента плод получал кислород через плаценту, легкие его бездействовали. Теперь ребенок оказывается в новой воздушной среде и ему приходится изменить тип своего дыхания. Из условий относительно постоянной температуры в организме матери (37°C) новорожденный попадает в среду со сниженной температурой. Меняется и тип питания. От вегетативного растительного существования в относительно постоянной среде организма матери он вдруг переходит в совершенно новые условия, в новый для него мир, в котором ему предстоит стать личностью.

Беспомощным существом появляется на свет человеческое дитя. Что же ему помогает приспособиться к новой, такой сложной среде? На самом первом этапе его жизни — наследственно закрепленные врожденные рефлексы. В ответную реакцию на раздражители в этот критический период развития включается практически весь организм, что связано с широкой иррадиацией возбуждения в центральной нервной системе. Сразу после рождения вступают в действие рефлексы, обеспечивающие работу основных систем организма — дыхания, кровообращения, пищеварения, удовлетворяющие потребности в кислороде, тепле, пище (так называемые органические потребности). У новорожденных детей выражен сосательный рефлекс в ответ на прикосновение к коже, губам, щекам, языку. В первые дни жизни проявляются и защитные рефлексы. Так, сильное раздражение кожи ребенка непременно вызывает отдергивание. Из защитных рефлексов отчетливо проявляются также мигательный и зрачковый рефлексы. Включаются природные механизмы терморегуляции.

Проявляются у новорожденного и некоторые атактистические рефлексы, доставшиеся ему от далеких предков и угасающие в течение первых 3 месяцев жизни. Ребенок может повиснуть, сжав кулачок, и висеть на одной руке продолжительное время без видимого утомления. Это так называемый рефлекс Робинсона (по имени английского исследователя), или «обезьяний» рефлекс. Такова и природа рефлекса ползания или отталкивания (он ничего общего не имеет с образо-

ванием настоящего ползания), рефлекс плавания (новорожденный буквально с первых минут жизни свободно передвигается в воде).

У новорожденного во время сосания молока все его другие движения задерживаются, затормаживаются — возникает «пищевое сосредоточение». В первые же дни ребенка можно отметить и «вестибулярное сосредоточение», связанное с раздражением вестибулярного аппарата (от покачивания он затихает, перестает кричать).

Однако относительно небольшого набора наследственных механизмов явно недостаточно, чтобы приспособиться к новой среде. Выживание ребенка, его адаптация к окружающему миру невозможны без взрослого, без его взаимодействия с новорожденным. Взрослый человек активно способствует развитию ребенка, формированию новообразований в его психике.

Сотрудниками И. П. Павлова и В. М. Бехтерева — Н. М. Щеловановым, Н. И. Красногорским, Н. Л. Фигуриным были заложены основы объективного изучения психического и физиологического развития младенцев. Важную роль в изучении психики детей первого этапа жизни сыграли исследования А. В. Запорожца, М. И. Лисиной.

В современной мировой науке накоплен богатый материал о развитии детей в самые первые дни и месяцы их жизни. Выявлены большие потенциальные возможности новорожденных, способность буквально с первых дней различать внешние воздействия и приспосабливаться к ним, т. е. зачатки обучения. Так, например, А. И. Бронштейн и Е. П. Петрова установили, что ребенок вскоре после рождения способен воспринимать тембр, громкость и высоту звуков, различает звучание рожка, колокольчика и гудка. Исследователь А. Лодж, регистрируя электрические потенциалы, возникающие в сетчатке глаза и мозгу при вспышках оранжевого и белого цветов, установил, что дети в возрасте от 13 до 28 часов различно реагируют на разные цвета. Л. Липсцит на основе пищевых реакций (поворота головы, открывания рта, сосательных движений) у младенцев 4-дневного возраста вырабатывал не только положительные условные рефлексy, но и их дифференцировку. Уже в первые дни жизни ребенка можно отметить образование у него условных рефлексов на время кормления, выражающееся в самостоятельном пробуждении и повышении двигательной активности. К концу второй недели появляется условный рефлекс на положение ребенка для кормления.

Важным для новорожденного является развитие его зрительного и слухового анализаторов. Как показывает, например, исследование А. М. Фонарева (1969), только после 6 дней жизни ребенок начинает следить за движущимися предметами. Способность фиксировать взгляд на предмете, сосредотачиваться на нем появляется к концу первого — началу 2-го месяца жизни. Фиксация зора на предмете длится 1-2 мин. Одновременно формируется и конвергенция — способность сводить на предмете оси обоих глаз.

Самую большую радость родителям приносит улыбка ребенка. Эта улыбка возникает на появление матери и звук ее голоса в конце первого месяца жизни. Скрупулезные наблюдения процесса взаимодействия взрослого и ребенка, проведенные под руководством М. И. Лисиной, выявили, что возникновению первых улыбок ребенка способствует ласковое выражение лица взрослого, и лишь через неделю-полторы младенец начинает улыбаться, еще не увидев взрослого, а лишь почувствовав его приближение.

В чем же основная функция улыбки? Исследования последних лет дают основание считать, что она не просто выражает удовольствие, а служит инструментом для налаживания взаимодействия ребенка с окружающими людьми. С ее помощью, по мнению М. И. Лисиной, ребенок дает знать о себе, о своих приятных ощущениях близкому взрослому, ухаживающему за ним. Это первый социальный «жест».

Появление улыбки — важное новообразование 1-го месяца жизни, оно знаменует конец периода новорожденности и переход к младенчеству.

Итак, на первом месяце жизни у родившегося крайне беспомощным ребенка происходит ряд существенных изменений, среди них — возникновение сосредоточения, появление на базе безусловных ряда условных рефлексов. Ребенок практически открывает факт существования возле себя других людей. У него появляется улыбка, свидетельствующая о завершении подготовки его к общению с окружающими взрослыми.

§ 2. Развитие в младенческом возрасте

Общение со взрослым и его значение в развитии младенца

По мнению ряда зарубежных исследователей, ребенок в первые месяцы жизни — асоциальное существо, живущее в своем замкнутом мире. Младенец якобы оторван от действительности, а его внутренний мир ограничен врожденной способностью удовлетворять свои органические потребности (А. Фрейд, М. Кляйн). Так ли это в действительности? Многочисленные факты, полученные отечественными и зарубежными исследователями, убеждают, что жизнь маленького ребенка целиком зависит от взрослого. Условия, в которых развивается ребенок в младенческом возрасте, являются максимально социальными. Особенность этих условий состоит в том, что ребенок, в отличие от детеныша животного, не способен сам, на основе врожденных механизмов поддерживать свое существование и приспособляться к окружающей среде. Приспособление младенца происходит либо опосредствованно через взрослого, либо в сотрудничестве с ним. Вследствие возрастной беспомощности младенец оказывается накрепко связанным в своем поведении с другим человеком. Взрослый для него всегда «психологический центр всякой ситуации».

Среди различных воздействий на младенца, как показала работа Д. Б. Годовиковой, наиболее интенсивные и яркие положительные эмоции вызывает речь взрослого. М. И. Лисина отмечает, что особая чувствительность младенца к речевым воздействиям взрослых объясняется тем, что эти воздействия выступают как отличительные признаки взрослого человека — существа, связывающего ребенка с физическим миром. Первоначально младенец стремится добиться внимания и расположения взрослого, ему достаточно, чтобы тот был рядом, смотрел на него, слушал, одобрял его, обнаруживая тем самым свою доброжелательность к нему. Такова суть потребности общения со взрослыми на первом этапе развития ребенка. Эта потребность удовлетворяется посредством эмоционального общения. Для установления связи со взрослыми ребенок использует все доступные ему средства — мимику, жесты, вокализации. Все чаще у младенца в процессе общения

появляется «комплекс оживления». Эта положительная эмоциональная реакция ребенка была описана Н. М. Щеловановым, Н. Л. Фигуриным, М. П. Денисовой. Они отмечали значение «комплекса оживления» для радостного бодрствования ребенка. С. Ю. Мещерякова (1975, 1979) установила, что «комплекс оживления» проходит три этапа развития. Начиная оформляться на втором месяце жизни ребенка в виде отдельных компонентов (замирание, сосредоточение, улыбка, гуление), он проявляется как реакция на внешние воздействия. Причем воздействия взрослого человека начинают вызывать эту реакцию раньше, чем физические объекты.

На 3-м месяце жизни «комплекс оживления» оформляется в целостную систему и становится основной формой поведения ребенка. Каждый компонент используется адекватно целям общения. Так, сосредоточение позволяет воспринять воздействие взрослого, улыбка служит знаком того, что воздействие принято и доставляет ребенку удовольствие, двигательное оживление и вокализации помогают привлечь внимание взрослого, находящегося в поле зрения ребенка, и держать его около себя. Это второй этап развития «комплекса оживления», активный. Почти одновременно он становится привычной формой проявления любых положительных эмоциональных переживаний. Это третий этап развития «комплекса оживления», который свидетельствует о преобладании его социальной функции.

Если ребенок в 1-м полугодии жизни получает от взрослого достаточно внимания, то его общее психическое развитие проходит быстрыми темпами — во время бодрствования он активен, весел, рано начинает гулить, улыбаться, у него своевременно появляется «комплекс оживления». Отсутствие же впечатлений, эмоционального контакта со взрослыми у здорового, ухоженного ребенка вызывает апатию или крик, приводит к задержке развития в двигательном, умственном и даже физическом отношении. Такое отставание в психическом развитии получило в психологической и педагогической литературе название «госпитализм». Дети, живущие в условиях дефицита общения, обнаруживают дезадаптивные формы поведения и чаще оказываются подверженными разного рода заболеваниям.

Для эмоционального общения важно, чтобы взрослые отнеслись к ребенку авансом как к сознательной личности, как к субъекту, который способен понять их.

Являясь ведущей деятельностью в младенческом возрасте, общение со взрослыми в наибольшей степени способствует психическому развитию ребенка, переходу его на следующую возрастную ступень. Убедительным доказательством этого являются результаты исследований, проведенных отечественными психологами в последние десятилетия (А. В. Запорожец, М. И. Лисина, А. Г. Рузская, С. Ю. Мещерякова и др.). Так, например, М. И. Лисина, исследуя детей первого полугодия жизни, пришла к выводу, что систематические словесно-эмоциональные воздействия взрослого вызывают у младенцев сдвиги в эмоциональной сфере и значительно благоприятствуют их познавательному развитию. Дети экспериментальной группы обследовали игрушку значительно дольше, чем дети этого же возраста контрольной группы, большее время занимали и их эмоциональные проявления. Они совершали большее количество собственно обследовательских и эмоциональных действий, быстрее освобождались от импульсивных, нецеленаправленных реакций, чаще употребляли одновременные движения глаз, рук и рта. Различия наблюдались и в эмоциональной окраске обследовательской дея-

тельности — у младенцев экспериментальной группы было больше ярких, интенсивных реакций (смех, вскрики, сильное двигательное оживление). Общение взрослого с ребенком оказывается более благотворным в том случае, если оно начинается до того, как сформируются сложные формы предметного восприятия (в данном исследовании — когда дети достигали 2,5 месяца; начатые после 4 месяцев, они хоть и оказывали положительное влияние на познавательное развитие детей, но в гораздо меньшей мере).

Взрослый, считает М. И. Лисина, благодаря своим физически объективным качествам организует первые акты предметного восприятия ребенка. Овладев ими, младенец может успешно использовать их в иных ситуациях, при столкновении с другими предметами, например с игрушками¹.

Ребенок растет, изменяются его возможности, потребности. Все больше его привлекают окружающие предметы, он начинает с ними действовать. Но примитивные манипуляции ребенка, простота, ограниченность его действий не позволяют ему самостоятельно открыть разнообразные, специфические свойства и функции предметов. Неоценимую помощь здесь оказывает взрослый. Он показывает новые интересные действия с предметами — подбрасывает мячик вверх, нанизывает кольца на пирамидку, раскрывает и вновь собирает половинки деревянной матрешки. Ребенку уже мало внимания и ласки, он стремится к сотрудничеству со взрослым, хочет действовать при его участии, вместе с ним. Эмоциональная форма общения изменяется на форму ситуативно-делового общения. Теперь кроме внимания и доброжелательности включается еще сотрудничество взрослого, его соучастие в делах малыша. Обогатились средства общения — взгляды и улыбки пополнились указательным жестом, просящими интонациями в вокализациях и первых словах, которые появляются уже во второй половине года.

Деловое общение обеспечивает дальнейшее развитие психики ребенка. Он овладевает речью, учится выполнять более сложные действия с предметами, переходит к простейшим играм с ними.

Младенчество — период, когда активно формируются предпосылки усвоения речи. У ребенка рано проявляется интерес к речи человека. Вначале возникает реакция на голос и разговор с ним взрослого в виде сосредоточения на лице и полной остановки движения. В возрасте 1 месяца и нескольких дней во время пауз в разговоре с ним взрослого ребенок начинает произносить спокойные звуки: а-а, э-э. В дальнейшем реакция на человека становится специфической, отличной от реакций на предметы, — более частое и длительное сосредоточение, большая активность в движениях, большая эмоциональность.

Среди голосовых реакций, выполняющих роль подготовительных этапов речи, последовательно возникают звуки «гуканья» в 2-4 месяца, певучее гуление в 4—6 месяцев, повторные слоги-лепет во втором полугодии жизни. В 9-10 месяцев появляются облегченные слова. Как показали исследования И. М. Колосовой (1968), голосовые реакции возникают в основном в «социогенных ситуациях», т. е. чаще направлены на взрослого человека или других детей, чем на игрушку.

Лепет способствует развитию речи ребенка, играет большую роль в подготовке его артикуляционного аппарата к произнесению речевых звуков.

Во второй половине первого года жизни у ребенка появляется способность понимать обращенную к нему речь. Он реагирует на определенные слова выразительными движениями.

Важной предпосылкой развития понимания речи является общее развитие ребенка, развитие движений, действий и восприятий. Е. К. Каверина (1950) отмечает, что первоначально дети лучше понимают жесты, чем слова. Например, в 1 месяц 20 дней ребенок «ищет» голос зовущего его взрослого, в 5 месяцев поворачивается в ту сторону, откуда зовут, в 5,5-6 месяцев подползает при подзывании его жестом и только после 11-го месяца приближается к взрослому на чисто словесный призыв. Начиная со второго полугодия жизни интенсивно развивается понимание речи. Самыми употребляемыми приемами обучения служат обращения — вопросы взрослого к ребенку (где то-то?) или доступное поручение (принеси то-то, скажи то-то).

Ребенок связывает предмет с его названием в 6-6,5 месяца — сосредоточенно смотрит на него, в 7,5 месяца наблюдается ориентировочно-двигательная реакция — не только поворачивает голову в сторону предмета, но и протягивает к нему руки, подползает. В 9 месяцев действия усложняются — ребенок подползает и показывает игрушку, а в 10 месяцев подает предмет молча, т. е. на слова-просьбы ребенок отвечает движением, жестом, пантомимически, без называния предмета.

Первоначально для верной реакции ребенка на фразу необходимо наличие целого ряда непосредственных раздражителей (вид предмета, издаваемый им звук, его местонахождение и т. п.). В дальнейшем слово превращается в более сильную составную часть сложного раздражителя, а другие его части теряют свое прежнее значение. Этот процесс совершается постепенно. По данным М. М. Кольцовой, сначала становится безразличным положение тела, затем обстановка, в дальнейшем ребенок верно воспринимает слова, даже если их произносит новый для него человек; дольше всего сохраняется значение привычной интонации.

Что способствует развитию понимания речи ребенком? Факты, полученные в опытах Г. М. Ляминой, свидетельствуют, что даже в конце второго года жизни дети с трудом связывают слово с предметом, если они только видят данный предмет. Эффективность обучения значительно повышается, когда детям предоставляется возможность манипулировать, действовать с предметом (потрогать, погладить, поиграть и т. п.). Выработка у ребенка большого числа двигательных условных связей на слово способствует тому, что слово-название становится словом-понятием (Кольцова М. М., 1973). Исследования, проведенные в лаборатории высшей нервной деятельности ребенка в Институте физиологии детей и подростков АПН СССР под руководством М. М. Кольцовой, подтвердили выдвинутое еще И. М. Сеченовым предположение о том, что всякое ощущение является смешанным. К ощущениям ребенка всегда примешивается мышечное, которое является более сильным. При объединении нескольких ощущений в единый образ синтез происходит прежде всего в двигательной области. Именно «мышечные ощущения, возникающие при действиях с предметом, усиливают все другие ощущения и помогают связывать их в единое целое»¹.

¹ Кольцова М. Ребенок учится говорить. М., 1973. С. 74.

В конце 1-го года жизни в процессе общения ребенок начинает произносить первые слова, но активный словарь его невелик (4-20 слов). Обострением противоречия между возрастающей потребностью в общении и ограниченностью, недостатком средств для ее удовлетворения характеризуется конец периода младенчества.

Развитие рецепторной и двигательной сферы младенца

В младенческий период продолжают развиваться двигательная и рецепторная сферы ребенка. При этом наблюдается несоответствие в их формировании. Развитие сенсорных процессов младенца протекает интенсивнее, активнее, нежели развитие его моторики. У животных, напротив, моторика к моменту рождения уже организована или же формируется раньше, чем могут быть сформированы условные рефлексы. Однако длительное, беспомощное младенчество, отсутствие у ребенка значительного количества врожденных форм поведения представляет собой не слабость, а достоинство, силу его. Благодаря этому дитя человека оказывается максимально пластичным, гибким, приобретает огромные возможности в усвоении нового опыта, человеческих форм поведения, способность приспосабливаться к меняющемуся значительно быстрее, чем природная среда животных, миру, созданному человечеством (Эльконин Д. В., 1960; Мухина В. С., 1986).

Исследователи развития ребенка первых лет жизни (Аксарина Н. М., 1972; Кольцова М. М., 1973 и др.) подчеркивают его потребность в движениях. Уже на 1-м месяце младенец проявляет беспокойство при ограничении движений (тугом пеленании) и успокаивается, когда получает возможность двигать конечностями. Дети, лишённые движений, эмоционально вялы. Наиболее же яркие эмоциональные реакции характерны для детей, выполняющих более сложные по структуре движения.

Если ребенок находился в условиях хронической гиподинамии, то у него развивались своего рода компенсаторные двигательные акты — раскачивание тела из стороны в сторону, рассматривание своих рук, навязчивые движения руками, сосание пальцев и т. п. Они быстро закреплялись и мешали развитию нужных для ребенка движений (Уайт В., 1982).

Важно удовлетворить потребность ребенка в движении, создавая для этого необходимые условия, разумно, умело формировать его двигательную сферу.

Изучавшая формирование двигательной активности ребенка с первых недель его жизни Р. Я. Лехтман-Абрамович отмечает, что у детей до 4-5 недель при нерезких звуках и зрительных раздражениях возникает торможение движений. С 1,5-3 месяцев импульсивные движения сопровождают реакцию оживления. Период от 2,5 до 4,5 месяца жизни отмечается как период «преддействий». Увидев предмет, ребенок длительно фиксирует его взглядом, затем начинает шевелиться, ощупывать кисти собственных рук, не делая пока движений в сторону предмета. Только после того, как предмет несколько раз был вложен в руку ребенка и зрительные и осязательные ощущения от него ассоциировались (т. е. установилась условная связь), появляются неловкие и неточные движения рук в сторону предмета; ребенок цепляется за него пальцами. Именно на этом этапе начинается длительный и в дальнейшем многократно качественно изменяющийся процесс развития произвольного характера движений. Этот период интересен

и потому, что начинается комплексное восприятие предметов — ощупывание и разглядывание объекта, поворот головы в сторону звучащего предмета. Ребенок на 4-м месяце жизни начинает ощупывать случайно задетый предмет, появляется повторное похлопывание по нему рукой. Притягивание случайно задетого предмета подкрепляется его непосредственным схватыванием. Действия ребенка становятся результативными — он повторно притягивает или отбрасывает предмет, размахивает им, стаскивает один предмет с другого. В этих действиях появляется новое — предмет перемещается в пространстве. С этого времени, увидев предмет на досягаемом расстоянии, ребенок сразу же протягивает к нему руки и пытается его достать; захватывания происходят посредством противопоставления большого пальца. Такое оформившееся хватание можно наблюдать у детей 5-5,5 месяца. Из 2-3 игрушек ребенок начинает выбирать предпочтительную.

Движения руки младенца имеют особенно большое значение, так как оказывают огромное влияние на развитие высшей нервной деятельности ребенка (М. М. Кольцова и др.). Координированные действия рук развиваются с появлением комплекса оживления. В это время ребенок, радуясь, обычно выпрямляет руки. В процессе этих движений у него укрепляются мышцы-разгибатели, появляется способность дотрагиваться до своего тела, до окружающих предметов. Реакции захватывания предметов возникают не на базе рефлекса Робинсона — т. е. врожденного умения зажимать в ладони вложенный в нее предмет, а благодаря установлению условно-рефлекторных связей между зрительными, слуховыми, тактильными, двигательными и другими анализаторами.

В период с 7-го по 10-й месяц происходит формирование активного манипулирования с предметом. Теперь ребенок часто играет, проявляет интерес к мелким предметам — пуговицам, бусам, глазам и носу куклы.

Первые условные двигательные рефлексы носят еще малодифференцированный характер. Это неточные движения всей рукой в направлении объекта, который вызвал реакцию. На девятом месяце жизни появляются такие условные двигательные рефлексы, в которых обнаруживаются выработанные движения пальцев: протягивая руку к мелкому предмету, ребенок нацеливается на него двумя пальцами — указательным и большим, а при виде больших предметов — раскрывает все пальцы; появляются указательные движения пальцами. На 11-м месяце ребенок начинает манипулировать двумя предметами. Появляется то, что можно определить как элементарное планирование действия: взяв в руку палочку, ребенок ищет, куда бы ее воткнуть, пытается закрыть крышку коробочки и т. д. Развитие все более тонких и точных движений рук, пальцев, выработка условнорефлекторных движений пальцев и ладони отражают не только совершенствование двигательных функций речи, но и усложнение аналитико-синтетической деятельности мозга ребенка.

Специально организуемая взрослыми деятельность ребенка с предметами приводит к развитию наглядно-действенного мышления. Направленность действия на получение определенного результата формирует и зачатки волевых качеств малыша. Накопленные к концу первого года жизни разнообразные действия с предметами будут служить фундаментом более сложных игр на втором году жизни. С образованием предметных действий зрение и слух приобретают решающее значение в развитии рецепторов и познавательной сферы.

Как справедливо отмечает Д. Б. Эльконин (1960), непосредственный, практический контакт с предметами, действия с ними приводят к открытию все новых и новых свойств предметов и отношений между ними.

После полугодия ребенок учится ползать, вставать, садиться, переступать, держась за барьер манежа или кровати. Наиболее полезно для развития костно-мышечной системы ползание. Оно способствует укреплению всей костно-мышечной системы малыша и установлению (к 7-8 месяцам) зрительно-двигательной координации. У ребенка проявляется также активность, расширяются представления об окружающем, так как возможность перемещаться позволяет знакомиться с большим количеством новых предметов.

Научившись ползать, малыш к 8 месяцам устойчиво сидит и стоит, сначала с опорой на предмет, а затем без опоры. Наконец к концу первого года жизни появляется ходьба, что имеет исключительно важное значение для всего последующего развития ребенка. Приобретение вертикального положения тела значительно расширяет диапазон восприятия окружающей действительности и активного соприкосновения с предметами, открытие их свойств. Такое изучение предметов, открытие их свойств и овладение соответствующими действиями происходит лишь при условии специального обучения. В группе воспитателю следует продумать наличие двигающихся игрушек, разных коробочек с мелкими предметами, вкладышей и т. д. Взрослый учит, показывая и сопровождая словесным объяснением, ребенок сосредоточивает свое внимание на мимике взрослого и на показываемых действиях. Легче усваивается ребенком действие, подкрепленное другим интересным раздражителем. Например, показывая малышу, как вкладывать шарик в коробочку, взрослый кладет шарик так, чтобы раздался звук.

Как видим, все обучение ребенка происходит посредством взрослого, в тесном эмоциональном контакте и практическом взаимодействии с ребенком.

Итак, на протяжении младенческого периода идет интенсивное развитие ребенка. У него формируется восприятие, представление о предметах окружающего мира, расширяется и дифференцируется отношение к ним. Развивается возникшая в конце периода новорожденности потребность в общении. Появляются способность к пониманию человеческой речи и первые самостоятельные слова. Младенец овладевает простейшими предметными действиями. Ведущее значение в психическом развитии ребенка приобретает удовлетворение новых его потребностей — в общении с людьми, в новых впечатлениях. Важнейшие психологические новообразования в психике младенца формируются в процессе эмоционально-личностного и практического взаимодействия со взрослыми. Основные показатели психического и физического развития детей раннего возраста представлены в Приложении 1.

Вопросы для повторения

1. Каковы основные новообразования периода новорожденности?
2. Почему общение ребенка со взрослым на первом году жизни является ведущей деятельностью?

3. В чем принципиальное различие в развитии рецепторной и двигательной сфер ребенка и детеныша животного? Чем его можно объяснить.
4. Охарактеризуйте, как протекает подготовительный этап в формировании речи ребенка.
5. В чем выражаются основные достижения в развитии ребенка к концу младенческого периода?

Практические задания

Понаблюдайте некоторое время за детьми 3, 6, 9 месяцев. Особое внимание обратите на проявление социальных реакций младенца. Подробно опишите их. Заметны ли возрастные изменения? Если да, в чем они выражаются?

Глава 5

ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА В РАННЕМ ДЕТСТВЕ

Достигнутый к концу младенческого возраста уровень физического и психического развития делает возможным переход ребенка на новую возрастную ступень — раннего детства, которая, как утверждает современная психология, имеет первостепенную важность для человека. Никогда в дальнейшем ему не удастся уже столько достичь, приобрести в своем психическом развитии, как за эти годы. Ребенок не только овладевает прямохождением, но и уверенно, ловко движется. Он не только усвоил речь, но и оказывается способным применять в процессе общения сложную игру личных местоимений. Он не только умеет любить и бояться, но с силой, свойственной слабым, с гневом и капризами упорно проявляет свою личность, демонстрирует, на что он способен.

Рассмотрим подробнее основные психологические новообразования раннего детства.

§ 1. Овладение ходьбой и ее значение в развитии ребенка

Важным достижением раннего детства является овладение прямохождением. Первые самостоятельные шаги, как мы уже отмечали, ребенок совершает в конце младенческого периода. Нелегки они для него; движения ребенка скоординированы недостаточно, и он часто теряет равновесие. Важную роль здесь играет взрослый, его поведение отношение к первым попыткам ребенка в овладении пространством. Одобрение взрослых, их радостная поддержка заставляют ребенка при падении подниматься и снова шагать. Очень скоро он начинает испытывать удовольствие от того, что он владеет своим телом. Каждодневные упражнения ведут к постоянному совершенствованию ходьбы, развивается весь двигательный аппарат; кроме того, малышам доставляет огромное удовольствие сам процесс ходьбы. Полуторогодовалые дети ищут дополнительные трудности — идут туда, где горки, ступеньки, наступают на мелкие камешки.

Ходьба для детей второго года жизни становится потребностью, они много и самостоятельно ходят и проявляют исключительную подвижность. Увлечение детей передвижением несколько ослабевает только к одному году и 9-10 месяцам, когда хождение по ровной поверхности автоматизируется.

Уже в середине 2-го года жизни дети осваивают разнообразные движения, носят и перемещают предметы. Самостоятельное передвижение расширяет контакт ребенка с окружающей средой. Мышечное чувство становится опорой в восприятии расстояния и пространственного положения предмета. Приближаясь к предмету, ребенок практически осваивает понятия удаленности и направления: «близко», «далеко», «вправо», «влево», «вверх», «вниз», «рядом». Постепенно дети определяют пространство от себя к предмету, сохраняют представление о рас-

положении вещей, мебели в комнате. Свободно передвигаясь, ребенок выходит за пределы своей комнаты и расширяет круг познаваемых вещей.

Ходьба позволяет ребенку узнавать предметы с разных сторон — он практически узнает их форму, величину, цвет и другие свойства. Визуальный контакт с удаленными предметами заменяется на втором году жизни непосредственным практическим контактом, который имеет очень важное значение в психическом развитии ребенка. Овладение прохождением не только ведет к расширению поля взаимодействия ребенка с окружающим миром, но и способствует развитию его самостоятельности.

§ 2. Деятельность дошкольника

Предметная деятельность — ведущая деятельность раннего возраста. К числу важных новообразований раннего детства относят овладение ребенком предметной деятельностью. Предпосылки ее формировались в младенческом возрасте.

Переход к предметной деятельности связан с развитием у дошкольника нового отношения к миру предметов. Предметы начинают выступать для него не только как объекты, удобные для манипулирования, но и как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления. Открытие назначения предметов и отличает предметную деятельность ребенка раннего возраста от манипулятивной деятельности младенца. Функции же вещей и предметов открывает ребенку взрослый человек. Именно он, взрослый, может дать знания о назначении предметов и показать приемы их использования, участвуя в деятельности ребенка на правах организатора, помощника и старшего партнера.

Важная роль в овладении предметной деятельностью принадлежит деловому общению, которое способствует тому, что предметная деятельность приобретает статус ведущей в раннем возрасте.

В формировании самостоятельной предметной деятельности ребенка, как показали исследования С. Л. Новоселовой (1978), можно выделить три этапа. Первый этап — это предметные манипуляции детей 5-6 месяцев, которые превращаются к 7-9 месяцам в ориентировочные действия. К концу 1-го года жизни эти действия переходят в предметно-специфические (второй этап). Они отличаются от манипуляций с мячом (схватывание, удерживание, сжимание, грызение) и ориентировочных (ритмичное сжимание, круговое облизывание, надавливание пальцем, повторное бросание), катание мяча или сильные удары мячом об пол (чтобы он подпрыгнул) — это уже действия, направленные на получение определенного результата. Постепенно ребенок осваивает правильные действия с предметами — мяч он катает, автомобиль толкает, куклу кладет на кровать, пирамиду собирает и разбирает. Третий этап связан с возникновением предметно-опосредствованных действий, которые осуществляются орудийными операциями (дети начала второго года едят с помощью ложки; используют коляски для катания куклы, грузовики для перевозки кубиков).

Формирование предметных действий тесно связано с изменением характера ориентировочной деятельности ребенка.

На первых ступенях развития предметной деятельности предмет и действие тесно связаны между собой: ребенок выполняет усвоенное действие только с тем

предметом, который для этого предназначен. Например, в исследованиях Е. И. Кисленко детям двух лет предлагалось выполнить следующие действия с носовым платком: использовать его по прямому назначению, в качестве полотенца, салфетки или тряпки для вытирания стола. Дети стремились использовать носовой платок по его функциональному назначению: 95 % детей не допускали возможности использовать его в другом качестве.

Постепенно происходит отделение действия от предмета. По мере овладения предметной деятельностью меняется характер ориентировки ребенка при знакомстве с новым предметом. Если младенец действует со знакомым предметом всеми известными ему способами, то ребенок раннего возраста выясняет, для чего этот предмет служит, как его можно употребить. Ориентировка типа «Что такое?» сменяется ориентировкой типа «Что с этим можно делать?». К числу действий, особо значимых для развития дошкольника, психологи относят соотносящие и орудийные действия. Соотносящие — это действия, цель которых состоит в приведении двух или нескольких предметов или их частей в определенные пространственные отношения. Например, действие составления пирамидок из колец требует учета соотношения колец по величине — сначала надеть самое большое, затем последовательно переходить ко все более маленьким. Взрослый учит ребенка предварительно примерять кольца, выбирать самое большое из них.

Отечественный психолог П. Я. Гальперин (1976) выделил ручные действия, когда малыш действует предметом, как самой рукой, и орудийные действия — когда предмет используется как орудие.

Ручные действия с одним и тем же предметом постепенно становятся орудийными. Это хорошо видно на примере овладения таким орудием, как ложка, самостоятельному употреблению которой начинают обучать ребенка в самом начале второго года жизни. Овладение ложкой как орудием для приема пищи оказывается для ребенка вовсе не простым делом и дается ему далеко не сразу.

Согласно наблюдениям П. Я. Гальперина (1976) этот процесс развивается следующим образом: прежде всего ребенок старается захватить ложку возможно ближе к ее рабочему концу, лишь бы часть, которой непосредственно орудуют, по возможности сливалась с его кулачком. После того как взрослый заставляет его взяться за ручку ложки и они вместе зачерпывают кашу, ребенок резким движением поднимает ложку ко рту, косо, снизу вверх, и большая часть содержимого выливается. Ребенок действует так, как если бы он подносил ко рту свой кулачок. Ложка с функциональной стороны является не более как продолжением его руки, и конец ее тем верней попадает в рот, чем ближе он к самой руке. Простая «орудийная логика» — она особенно ясно выступает тогда, когда, зачерпнув жидкость, обтирают доньшко ложки о край тарелки, — требует, чтобы наполненная ложка была вертикально поднята до уровня рта и только после этого по прямой направлена в рот. Эта простая логика не выступает перед ребенком. Ложка в его руке — еще не орудие, а средство, вынужденное замещение руки. Лишь после довольно длительного обучения ребенок усваивает основные приемы пользования ложкой: не прямо в рот, а сначала вверх и все время строго горизонтально. Но еще долго впоследствии он пытается взять ложку кулачком ниже верхнего широкого края ручки. В этом примере ясно выступает смена ручных операций орудийными.

Исследование С. Л. Новоселовой (1978) показало, что в простых ситуациях при постепенном их усложнении дети уже на втором году жизни переходят от ручных операций к орудийным. Так, детям от 6-11 месяцев до 2-3 лет последовательно предлагались задачи, для решения которых они должны были использовать различные предметы. Например, использовать тесемку для подтягивания привязанной к ней игрушки, подвинуть к себе игрушку палкой, придвинуть тарелку (платформу), предварительно накинув на стержень кольцо, закрепленное на палке, выловить игрушку из воды сачком.

От ориентировки на игрушку, манипулирования вспомогательным предметом ребенок переходит к использованию вспомогательного предмета и сосредоточенному повторению найденного способа воздействия на цель. Отношение к орудию меняется: практически экспериментируя, ребенок узнает, что определенными действиями с помощью этого предмета можно вызвать желаемый результат. Налицо зачатки понимания причинно-следственной связи между действием, осуществляемым с помощью орудия, и последующим перемещением другого объекта.

В повседневной жизни орудийные операции усваиваются при помощи взрослых, которые объясняют значение каждого предмета, показывают способы действий с ним.

В условиях совместного делового общения, когда взрослый персонально обращается к ребенку и одобряет его действия, усвоение новых предметных действий протекает успешнее. Поэтому удовлетворение потребности в общении со взрослыми является важным условием совершенствования предметных действий.

Взрослый в действии выделяет, по словам Д. Б. Эльконина (1960), операционно-техническую сторону, которая должна учитывать физические свойства предметов. Например, мячик, которым играет ребенок, закатывается под шкаф. Андрей (1 год 11 месяцев) ложится на пол и пытается достать мяч рукой. После неудачных попыток обращается за помощью к бабушке. Вместе они берут длинную палку и, ложась на пол, достают его. После этого, как только мячик или другой предмет оказывается вне непосредственной досягаемости, Андрей бежит к бабушке: «Дедик, пампу!»

Сначала ребенок выделяет общую функцию предмета (палкой достает недоступные предметы), лишь затем начинается освоение операционального состава действий, которое происходит внутри образца. Таким образом, происходит не просто приспособление отдельных движений к орудию, а включение орудия в заданную схему действия (образец) и обогащение его ориентацией на отдельные свойства предмета — орудия. Способ действия является формой обобщения практического опыта ребенка и в дальнейшем используется в любой сходной ситуации. Решение практических задач, требующих применения вспомогательного предмета, — это уже умственная, познавательная деятельность.

Использование элементарных орудий детьми раннего возраста явилось причиной выделения некоторыми зарубежными психологами так называемого «шимпанзеподобного периода». П. Я. Гальперин, указывая на принципиальное отличие орудийных операций у человека от внешне сходного употребления средств высшими обезьянами, отметил следующее: обезьяны предметом действуют так, как действуют самой рукой: предмет является как бы простым удлинением или придатком руки. У человека же рука подчинена требованиям орудийных приемов.

являясь ведущей деятельностью дошкольника, предметная деятельность в наибольшей степени способствует развитию познавательных процессов ребенка.

В действиях с предметами формируются способы восприятия, сенсомоторные предэталоны. Именно в предметной деятельности при переходе от ручных операций к орудийным в процессе освоения общественных способов употребления вещей происходит зарождение интеллектуальной деятельности — наглядно-действенного мышления в простейших формах.

Специальные исследования (П. Я. Гальперин, С. Л. Новоселова и др.) показывают, что вначале мышление отстает от практической деятельности не только по общему развитию, но и по составу специальных операций, так как оно развивается из этой деятельности, перенимая от нее приемы и возможности.

В процессе предметной деятельности активно развиваются мыслительные операции анализа, сравнения, обобщения.

Работы Д. Б. Эльконина (1960), М. М. Кольцовой (1978) позволили выделить три основные ступени в развитии обобщений в возрасте от 1 года до 2,5 года:

1. Ранние наглядные обобщения, при которых предметы группируются по наиболее ярким, выделяющимся признакам, чаще всего цветовым; на этой стадии ребенок не владеет еще предметными действиями.
2. Ребенок объединяет зрительные и осязательные образы в единое представление — начинается выделение отдельных предметов. При этом все признаки предметов значимы — ребенок не отделяет основных, устойчивых признаков от вторичных, изменчивых.
3. Начинают формироваться общие понятия. Из всех признаков сопоставляемых предметов ребенок вычленяет наиболее существенные и постоянные. Это элементарная мыслительная операция, вначале она проявляется в различении, а затем в сравнении цветов, форм, величин, удаленности предметов.

В процессе предметной деятельности активно развивается и речь ребенка. Опыт использования речи как средства деловых контактов ребенка со взрослыми оказывает существенное позитивное влияние на адаптацию ребенка к новым условиям, на развитие интеллектуальных и личностных качеств дошкольника. Так, например, в исследованиях Т. М. Землянухиной (1982) и Т. М. Сорокиной (1972) доказано, что готовность детей к сотрудничеству, сформированная в процессе делового общения в предметной деятельности, помогает преодолевать пугливость, робость облегчает адаптацию детей раннего возраста к яслям; помогает избежать часто неприятного для ребенка конфликтного состояния при встрече с новыми людьми.

В предметной деятельности активно формируются предпосылки ведущей в детском возрасте игровой и изобразительной деятельности.

Итак, в раннем возрасте ребенок овладевает предметной деятельностью, которая в наибольшей степени способствует его психическому развитию.

Формирование психологических предпосылок игровой деятельности. В процессе активного овладения предметной деятельностью у ребенка возникает противоречие между бурным развитием потребности в действии с предметами, с одной стороны, и развитием осуществляющих эти действия операций (т. е. способов действия) — с другой. Ребенок хочет сам управлять автомобилем, сам грести на лодке, но он не может осуществить этого действия, потому что не владеет самостоятельно теми операциями, которые для этого требуются. Как же разрешает-

сы это противоречие? Оно может разрешиться только в игровой деятельности. Д. Н. Леонтьев и Д. Б. Эльконин объясняют это тем, что игра не является продуктивной деятельностью, ее мотив лежит не в ее результате, а в содержании самого действия.

Игровые действия возникают у ребенка путем наблюдения деятельности взрослых и переноса. В ходе развития игры возникают два типа переноса. В одних случаях освоенное действие переносится в другие условия. Например, научившись причесывать себя, ребенок начинает расческой причесывать куклу, игрушечную лошадку, медведя. В других случаях действие переносится на какие-то предметы — заместители реальных предметов. Например, ребенок причесывает куклу не расческой, а деревянной палочкой. Или сначала укладывает спать только куклу, а позднее медведя, собачку, палочку, кубик и все равно приговаривает: «Бай, бай».

Типичным для употребления замещающих предметов в игре является то, что неоформленные предметы (палочки, щепочки, кубики) вносятся в игру как дополнительный материал к сюжетным игрушкам (куклам, животным) и выступают как средства выполнения того или иного действия с основными сюжетными игрушками.

В самом начале игра представляет собой элементарное действие с одним предметом. Это действие может повторяться много раз. Такое же элементарное одноактное действие может производиться с различными игрушками: меняются объекты действий, а само действие повторяется без изменений, меняются игрушки, с которыми действует ребенок, но действие остается тем же, не усложняется, строение его не меняется.

Следующую ступень в развитии сюжета представляют игры, состоящие из ряда различных элементарных действий, еще не связанных между собой, но которые когда-то раньше производились. Например, игра с куклой (кормят, заворачивают, укачивают). Лишь к концу раннего детства можно наблюдать отдельные игры, отражающие такую цепочку действий.

Вова (2 года 11 месяцев) усаживает куклу в ящик, изображающий ванну, купает, берет на руки и разговаривает с ней, затем заявляет: «Катя покупалась, теперь иди спать», кладет ее в кровать (из материалов Ф. И. Фрадкиной).

Здесь за купанием уже следует укладывание спать в той ситуации, в какой эти действия осуществляются в жизни. Логика игровых действий начинает отражать логику жизни человека. В 2—2,5 года появляются первые воображаемые ситуации.

Эдя (2,5 года) кормит куклу из пустого горшочка, говоря: «Это кисель, кушай!» (из материалов Ф. И. Фрадкиной).

О появлении игровых, воображаемых ситуаций говорит и название воображаемых состояний куклы, свойств предметов (суп горячий, кисель вкусный и т. д.).

Таким образом, развитие строения игрового действия в раннем возрасте является переходом от действия, однозначно определяемого предметом, через многообразное использование предмета к действиям, отражающим логику реальных жизненных отношений.

Руководство развитием игрового сюжета берет на себя воспитатель — он подсказывает действие, предлагает игрушку ребенку, когда его игра представляет собой ряд элементарных, не связанных между собой действий (1,5 года).

Эффективным оказывается и такой прием — воспитатель предлагает новую игрушку, связанную с действием ребенка, но наталкивающую на новое действие, ничего при этом не говоря. Так, когда ребенок «купает» куклу, воспитательница кладет рядом полотенце и ребенок вытирает куклу. Затем воспитатель переводит ребенка к игре, состоящей из 2-3 действий, связанных по содержанию. Он подхватывает начатую ребенком самостоятельную игру и, не разрушая ее, усложняет сюжет. На первых порах Н. Михайленко и И. Пантина предлагают давать детям готовый сюжет — простой по строению и доступный по тематике; создавая игровую обстановку сначала полностью, затем частично. Например, детям до 1 года 6 месяцев предлагается сюжет «Мишка и кукла обедают»: за столом сидят кукла, мишка, расставлены чашки, тарелки. Девочка взяла ложку и стала кормить куклу, а затем мишку. Воспитательница хвалит ее.

Эффективным способом разворачивания сюжета является образец игры, предлагаемый воспитателем. Часто воспитатель привлекает ребенка к игре как бы случайно, мимоходом: «Помоги мне завязать салфетку» или «Подержи мишку, я ему другой стул поставлю».

Большие возможности для создания сюжета игр несут в себе детские рассказы, сказки, стихи, песни, прибаутки. Исследования Г. Н. Годиной, В. В. Кондратовой, А. Н. Фроловой и др. показали, что целенаправленная работа воспитателя по обучению умению играть ведет к формированию самостоятельной игры детей на 3-м году жизни.

Возникновение изобразительной деятельности. Ранний возраст — период, когда зарождаются не только игровые, но и продуктивные виды деятельности ребенка — рисование, лепка, аппликация, конструирование. Их возникновение также тесно связано с предметной деятельностью. Детские психологи, а также родители отмечают большой интерес ребенка к движениям карандаша, ручки по листу бумаги и самое главное — к возникновению следов на бумаге.

Изобразительной деятельности ребенка предшествует довольно значительный подготовительный период, в течение которого он знакомится с основными свойствами нужных материалов, приобретает необходимые навыки и умения в использовании карандаша и бумаги.

Наступает момент, когда ребенок иногда случайно или при помощи взрослых проводит карандашом линию на бумаге. Первые штрихи бывают большей частью прерывающимися, конец карандаша то касается бумаги, то проносится по воздуху. Начав владеть карандашом, дети с удовольствием чертят иногда целыми часами.

Для того чтобы подражать изобразительным движениям взрослого, ребенку необходимо научиться управлять своими движениями. Ко 2-му году жизни уже возникают возможности регуляции двигательных актов. Однако наличия лишь анатомо-физиологических возможностей регуляции движений недостаточно для возникновения изобразительной деятельности у ребенка. Дети, не имеющие в своем распоряжении принадлежностей для рисования, очень долгое время не проявляют интереса к изобразительной деятельности.

Первые штрихи ребенка еще ничего не выражают, хотя и имеют важное значение для развития изобразительной деятельности. В возрасте от 1 года 8 месяцев до 3 лет под влиянием рассматривания картинок, наблюдения процесса рисования взрослыми и некоторого личного опыта ребенок усваивает, что лист бумаги, исчерченный карандашом, представляет собой «рисунок» или «картину». Чтение

собственного рисунка происходит совершенно случайно — несколько линий вызывают по ассоциации образ того или иного предмета. Ребенок делает важное открытие: его рисунок что-то изображает. Причем одно и то же сочетание линий может быть истолковано ребенком по-разному. Например, Е. И. Игнатьев описывает случай, когда мальчик Миша (2 года 6 месяцев) одно и то же сочетание линий первый раз определил как «дядя», на следующий день — как «винтик», а через два дня — как «муха».

Узнаванию предметов на рисунках способствует наблюдение за окружающими предметами, рассматривание иллюстраций в книгах. Дети проявляют не только интерес, но и способность видеть в них образы различных предметов, животных. Так, во время игры трехлетний Рома, рассматривая игрушечный экскаватор, воскликнул: «Жираф!» Дети могут выделить существенные признаки предметов, которые отличают их друг от друга и имеют общие свойства. Так, Ляля в возрасте 2 лет 10 месяцев при изображении кошки дает две характерные детали — хвост и глаза (по материалам М. С. Комаровой).

После того как ребенок научился читать свой рисунок, видеть в нем определенное содержание, у него возникает желание изображать по собственному «замыслу» определенные предметы. Намерение изобразить определенный предмет — начало планирования изобразительной деятельности.

...Наконец-то дети стали рисовать по-настоящему... Оба часто заранее сообщают, что они сейчас будут изображать. Очень большое желание нарисовать человека. У Дюки среди множества каракулей иногда (при большом желании) можно различить отдельные элементы, которые имеют отдаленное сходство с руками, ногами и другими необходимыми частями человеческого тела. Во всяком случае, когда он указывает на линии и объясняет, что это глаза, рот и прочее, я ему верю. Часто дети черкают по бумаге ради самого черкания. В этом случае они говорят: «Лисую плосто так» (из дневника В. С. Мухиной).

Первый замысел часто бывает у детей крайне неустойчивым. Он изменяется случайными ассоциациями.

Интересно и отношение самого ребенка к своему рисунку. Оно характеризуется тем, что во время рисования, лепки, аппликации ребенок действует как в реальной ситуации. Наклеив, например, силуэт зайчика, мишки или птички, он гладит их рукой, разговаривает, начинает с ними играть.

Развитие рисования в раннем возрасте тесно связано с психическими достижениями ребенка. При одной и той же внешней форме каракулей меняется их значение для ребенка. В. С. Мухиной (1981) выделены следующие стадии развития значения каракулей:

- ♦ I стадия — каракули как результат свободного манипулирования карандашом;
- ♦ II стадия — каракули как результат свободного манипулирования карандашом, но при последующих визуальных ассоциациях с реальными предметами, и название словом этих ассоциаций (в этом случае графическое построение приобретает значение знака);
- ♦ III стадия — каракули как изначально планируемый знак реального предмета, не несущий в себе изобразительности (очередность II и III стадии условна);
- ♦ IV стадия — каракули как специфический для изобразительной деятельности знак — графическое построение, отражающее общие черты изображаемого предмета.

Важная роль в зарождении изобразительной деятельности ребенка принадлежит взрослому, который не только создает благоприятные условия для своевременного появления ее предпосылок, но и активно воздействует на процесс обогащения сенсорики дошкольника, формирования первых графических образов.

Дальнейшее развитие рисования, лепки, конструирования, аппликации, преобразование их в особый вид деятельности — изобразительный — происходит в детском возрасте.

§ 3. Развитие речи

Ранний возраст является периодом, особенно благоприятным для освоения речи. Бурное развитие речи в дошкольном периоде связано с предметной деятельностью ребенка.

На втором году жизни у ребенка возрастает интерес ко всему окружающему: он хочет все увидеть, познать, взять в руки. Эти желания превышают возможности ребенка, и он вынужден обратиться за помощью к взрослому. Однако имеющихся средств общения (жесты, мимика, отдельные слова) ребенку уже не хватает, чтобы быть понятым, чтобы его возросшая потребность в общении была удовлетворена. Возникает противоречие, которое разрешается путем возникновения новой формы общения — активной самостоятельной речи. Этот скачок в развитии происходит обычно в возрасте от 1 года 5 месяцев до 2 лет.

Переход к самостоятельной речи — важный этап во всем психическом развитии ребенка. Прежде всего это переход от младенческого к раннему возрасту. Второе полугодие второго года жизни характеризуется интенсивным развитием словаря ребенка (к 1 году 8 месяцам он достигает 100 слов, к 2 годам — свыше 300 слов).

Исследование, проведенное белорусским психологом Р. И. Водейко, показало, что развитие словаря ребенка представляет собой процесс неравномерного накопления различных категорий слов: «Слов-предметов у ребенка всегда больше, чем слов-действий; слов-отношений больше, чем слов-признаков».

В словаре детей 3-го года жизни, по данным В. В. Гербовой, преобладают существительные, обозначающие средства передвижения, предметы обихода и объекты живой природы. При этом пассивный словарь выше активного в 1,2–1,3 раза.

На протяжении раннего возраста словарь ребенка усложняется — многозначность слова сменяется более высокой устойчивостью, ярко выражена предметная отнесенность слова.

Кроме быстро растущего словаря конец 2-го года жизни характеризуется усвоением грамматического строя предложений. В этом процессе А. Н. Гвоздев (1961) выделяет два периода: от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев и от 1 года 10 месяцев до 3 лет. Первый — это период предложений, состоящих из аморфных слов — корней, которые во всех случаях употребляются в одном неизменном виде. Здесь отчетливо выделяется стадия однословного предложения (1 год 3 месяца – 1 год 8 месяцев) и стадия двух-трехсловных предложений.

Первые предложения ребенка являются однословными и имеют несколько разновидностей: 1) предложение — наименование предмета типа назывного (дя-

дя, папа); 2) предложение — обращение, выражающее преимущественно просьбу, желание (баби-баби-баби, тэ́та-тэ́та, тата); 3) предложение, выражаемое каким-либо междометием или автономным словом (чик-чик, ам-ам). Очень часто это глагольные формы (спать, кушать).

А. Н. Гвоздев (1961) отмечал, что слова-предложения по своему значению представляют законченное целое, выражающее какое-либо сообщение. Но высказывание тем отличается от слова, что слово только называет предмет, а высказывание отражает ситуацию. Дети говорят о том, что делают, видят, что в данный момент происходит. Таким образом, однословные предложения можно отнести к ситуативной речи. Она понятна собеседнику только при учете жестов, движений, мимики, интонации.

Появление двухсловного предложения вызвано новыми потребностями, возникшими как результат противоречия между прежней формой речевого общения и необходимостью ребенка более точно выразить свои желания. А. А. Леушина (1941) описывает такой случай. Девочка (1 год 7 месяцев) просит мать поиграть с ней, выражая это словами «ма-ми..., мами..., мами!». И когда ее просьба остается без ответа, ребенок неожиданно говорит: «Мами, игай!» (играй), «Мами, гиди!» (гляди).

Второй период в овладении грамматикой — это период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения. Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, усвоением служебных слов. К трем годам ребенок овладевает почти всеми падежами и всеми предметными отношениями, которые с их помощью выражаются. Например:

Где моя мама? Почему слон живет в лесу? Я севоня купила в магазине для Кати не зеленые, не синие, не желтые, а прямо красные туфельки! (из дневника А. Д. Салаховой).

На первом этапе развития речь ребенка ситуативна. Так как она тесно связана с практической деятельностью, осуществляемой совместно со взрослыми и сверстниками, то чаще всего (80 %, по данным Т. Слава-Казак) протекает в форме диалога. Диалог как форма речевого общения имеет чрезвычайно большое значение, так как способствует развитию социальных отношений у детей. Посредством диалога дети привлекают друг друга к общей игре, занятию, устанавливают контакт. Некоторые дети не умеют поддержать разговор ни сверстника, ни взрослого. В подобных случаях взрослые привлекают ребенка к таким играм, где есть роли. Для разговаривающих детей, темы разговора подсказываются ситуацией игры, или привлекают к заучиванию маленьких сценок из сказок. Выученные обороты речи дети используют как материал в играх-драматизациях.

В раннем возрасте возникает и описательная речь ребенка. Появление ее связано с расширением круга общения дошкольника, его представлений, с ростом его самостоятельности. Ситуативная, свернутая речь уже не может обеспечить полного взаимопонимания, когда, например, ребенок хочет рассказать воспитателю о событиях, происшедших в семье или во дворе, в которых педагог не принимал участия. Жесты, мимика, так широко используемые в ситуативной речи, в этом случае ребенку не могут существенно помочь. Возникшее противоречие Между потребностью в общении, взаимопонимании и ограниченностью имеющихся средств для этого ведет к возникновению описательной, развернутой речи.

Важная роль в ее формировании принадлежит взрослому, который знакомит ребенка с примерами такой речи, ее эталонами (сказки, рассказы).

Получает дальнейшее развитие в раннем возрасте и понимание речи ребенком.

По данным А. А. Люблинской (1971), особое значение при понимании речи имеет вычленение ребенком самих действий с предметами и обозначение взрослыми этих действий в словах. Ребенок способен понять поручение и инструкцию взрослого, что является одним из важнейших условий формирования «делового» общения взрослого и ребенка, а также позволяет руководить поведением ребенка при помощи речи. Поводом для действий ребенка является уже словесное обращение, чего не наблюдалось в период доречевого общения.

На третьем году понимание речи возрастает и по объему, и по качеству. Дети понимают уже не только речь-инструкцию, но и речь-рассказ. Это важное приобретение. В сказке, рассказе, стихотворении сообщается много информации о предметах и явлениях, недоступных непосредственному опыту («Репка», «Три медведя», «Курочка Ряба»).

Совершенствуется в раннем возрасте и звуковая сторона языка. Она включает в себя различение звуков языка (фонематический слух) и формирование правильного произношения звуков речи. Сначала, как мы указывали, ребенок улавливает общую ритмико-мелодическую структуру слова или фразы, а в конце второго, на третьем году жизни строится правильное произношение звуков. Это повышает требования к речи взрослых. Очень важно, чтобы она была правильной, все звуки, произносимые взрослыми, были четкими, а ритм речи — не слишком быстрым. Если речь ухаживающего за ребенком взрослого имеет дефекты — картавость, шепелявость, заикание, то эти дефекты будут воспроизводиться ребенком. Вся огромная работа, которую проделывает ребенок, учась отличать одно слово от другого, является прежде всего работой над материальной, звуковой стороной языка. Дети любят произносить какое-нибудь слово, часто искаженное или ничего не значащее, только потому, что им нравятся звуки этого слова. К. И. Чуковский (1983) собрал большой материал по усвоению ребенком звуковой оболочки языка. Рифмотворчество, отмечают специалисты, является неизбежной и очень рациональной системой упражнений в фонетике.

Итак, в раннем возрасте ребенок активно усваивает все компоненты родного языка.

§ 4. Предпосылки развития личности в раннем детстве

В раннем возрасте формируются важные предпосылки для развития личности. Определенные изменения происходят, во-первых, в мотивационной сфере.

Детям раннего возраста свойственна непосредственность, импульсивность поведения; они действуют под влиянием чувств и желаний, которые важны в данный момент.

Однако постепенно ребенок овладевает правилами поведения, учится подчинять свои желания необходимости, контролировать свои и чужие поступки.

Особую роль в жизни дошкольника играют чувства, являясь побудительными силами, главными мотивами его поведения. На фоне хорошего настроения лучше

образуются условные рефлексы, успешнее формируются умения и навыки. Положительные эмоции связаны с активизацией физиологических процессов в организме, отрицательные — угнетают их; у ребенка раннего возраста проявляется целая гамма чувств: любовь и привязанность к близким людям, смущение по отношению к незнакомым, огорчение при неудаче, страх и т. д.

Эмоциональное состояние ребенка на протяжении первых лет жизни очень неустойчиво. Малыш легко переходит от плача к смеху и наоборот, поэтому его легко успокоить. Поведение ребенка целиком зависит от внешних обстоятельств.

Чувства побуждают ребенка к поступкам и в поступках они закрепляются. Уступая игрушку младшему, делясь с другим ребенком сладостями, малыш учится быть добрым. Очень рано у ребенка проявляется способность к сопереживанию: «Увидев, что младший братик упал и ушибся, девочка Лида (2 года 7 месяцев) подходит к нему, гладит по головке, утешает: „Не плачь!“» (по материалам Р. Х. Шакурова).

Дети хорошо понимают настроение близких им людей.

Отец двухлетней Наденьки пришел с работы больной. Услышав его голос, девочка с шумом бросилась к нему, но сразу заметила, что он невесел. Наденька присмирела, подумала и сказала: «Папочка, у тебя, наверное, головка болит, я тебе сейчас лекарство дам».

Ребенок учится оценивать свои и чужие поступки. «А я не испачкал ботиночки, я не пошел в лужу», — похваливает он себя.

Однако сознательно управлять своим поведением ребенку раннего возраста еще очень трудно. Особенно тяжело удержаться от немедленного удовлетворения возникшего желания (съесть конфетку) или выполнить непривлекательное действие по предложению взрослого (убрать игрушки). В группе детей 2-3 лет уже проявляется избирательное отношение друг к другу: чаще играют с одним и тем же товарищем, замечают, что кто-то из детей не пришел в ясли. В раннем возрасте дети могут переживать и чувства ревности, соперничества.

Дети ревнуют с такой же страстью, как знаменитый мавр. Когда ласкаю одного, другой в гнев бьет счастливица наотмашь, стаскивает с рук, кусает (из дневника В. С. Мухиной).

Свои эмоции дети проявляют не только по отношению к людям.

...Кирилка очень нежно относится к мягкой игрушке «Бемби». Он прижимает «Бемби» к груди и шепчет, завороченно глядя на него: «Любу, люблю». Яркие, манящие цвета, фактура и изящные формы «Бемби» доставляют малышу радость» (из дневника В. С. Мухиной).

К старшим детям трехлетние относятся с благоговением, очень радуются, когда те приглашают их играть. К младшим детям доброжелательны, заботятся о них, опекают.

Развитие эмоциональной сферы ребенка, богатство и разнообразие возникающих у него чувств по отношению к окружающим людям является существенной предпосылкой для формирования личности.

Особо важным моментом развития ребенка раннего возраста является возникновение стремления к самостоятельности. Оно означает одновременно появление новой формы желаний, непосредственно не совпадающих с желанием взрослых, что находит свое выражение в настойчивом «Я хочу», «Я сам». В этот

период возникают трудности в воспитании — проявляются эгоизм, капризы, упрямство, «обесценивание» требований взрослых.

Я говорю Саше: «Я на тебя так рассердилась, как никогда еще не сердилась». — «Покази как», — заявляет он с выражением большого любопытства на лице. Я не велела Саше брать в рот палочку, а он упрямится, лизнул велосипед и в ответ на мое «нельзя» сказал: «Нет, мозья (можно) и висипед (велосипед), и палочку» (из дневника Н. А. Менчинской).

Ученые выявили конкретные условия появления негативизма у детей. Так, А. Н. Голубева отметила избирательный характер упрямства у детей по отношению к взрослым. Например, Сережа (2 года 9 месяцев) проявлял упрямство в детском саду только по отношению к одной воспитательнице, в семье — только по отношению к матери.

Анализируя причины упрямства, А. П. Ларин пришел к заключению, что оно возникает при ущемлении свободы ребенка, т. е. при ограничении его самостоятельности и инициативы. Если между требовательностью и уважением взрослых существует равновесие, упрямство не возникает. В тех случаях, когда требовательность значительно превышает уважение, возникает упрямство типа «обиженных»; когда же требовательность очень мала, а уважения много, то возникает упрямство «баловня». Возможно и такое положение, при котором к ребенку не предъявляют никаких требований и не проявляют никакого уважения, тогда возникает упрямство «безнадзорности».

Возникающие в поведении ребенка в конце раннего возраста симптомы упрямства, негативизма показывают, что отношения совместной деятельности пришли в противоречие с новым уровнем его развития. Но «кризис» возникает только тогда, когда взрослые, не замечая у ребенка тенденций к самостоятельному удовлетворению желаний, продолжают ограничивать его самостоятельность, сохраняют старый тип отношений, ограничивают активность ребенка, его свободу. Если же взрослые тактичны, замечают самостоятельность, упражняют ее у ребенка, то трудности либо не возникают, либо быстро преодолеваются.

Итак, к концу 3-го года жизни развитие высшей нервной деятельности обеспечивает активное бодрствование ребенка в течение 6-6,5 часа, умение заняться предлагаемой взрослыми деятельностью.

Продолжается интенсивное развитие общих движений (ходьба, бег и др.), совершенствуется работа основных анализаторов — руки, уха и глаза.

Предметная деятельность становится ведущей в психическом развитии ребенка: в ней особую роль занимает деловое общение ребенка со взрослым. В процессе предметной деятельности зарождается наглядно-действенное мышление.

Развитие подражательных и собственно произвольных действий создает предпосылки игровой и изобразительной деятельности. Ребенок к 3 годам охотно рисует, лепит, начинает конструировать.

В повседневной жизни ребенок выработал некоторые гигиенические и бытовые навыки.

Речь становится средством общения ребенка, растет его словарный запас, он овладевает грамматическим строем языка.

Ориентиром поведения стали оценочные отношения взрослых.

Важнейшим новообразованием раннего детства является переход к обозначению себя личным местоимением — «я сам», появилось осознание себя как личности.

Все эти новообразования готовят ребенка трех лет к новому возрастному периоду развития.

Вопросы для повторения

1. Как овладевает ребенок предметной деятельностью? В чем выражается роль взрослого в этом процессе?
2. Каковы особенности развития речи в раннем возрасте?
3. В чем проявляются и как развиваются предпосылки к игровой деятельности дошкольника?
4. Какими особенностями в психическом развитии ребенка раннего возраста можно объяснить появление «кризиса» 3 лет? Можно ли избежать, «смягчить» его? Если да, укажите, каким путем.

Практические задания

1. Понаблюдайте некоторое время за свободной деятельностью ребенка 1 года 6 месяцев — 2 лет 6 месяцев. Опишите увиденные «орудийные» действия с предметами. Отметьте их роль в развитии мышления, сенсорики, для появления предпосылок изобразительной деятельности.
2. Проведите несколько наблюдений за ребенком 2 лет 6 месяцев, запишите его речь. Проанализируйте особенности словаря грамматического строя речи ребенка.

Часть III

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Глава 6

ИГРА КАК ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

§ 1. Теории игровой деятельности

В дошкольный период сюжетная игра, возникшая на границе раннего и детского возраста, приобретает наиболее развитую форму. Эта деятельность ребенка интересует ученых самых разных областей — философов, социологов, биологов, искусствоведов, этнографов и особенно педагогов и психологов.

Давно признано, что игра занимает значительную часть в жизни ребенка. Еще в XVIII в. Жан-Жак Руссо очень верно подметил, что для того, чтобы узнать и понять ребенка, необходимо понаблюдать за его игрой. В отличие от взрослых, для которых естественной средой общения является язык, для ребенка естественная среда общения — это игровая деятельность.

Внесший большой вклад в разработку теории игры немецкий психолог К. Гросс считал, например, игру упражнениями, определяемыми инстинктами в целях их усовершенствования («особые формы игры — это особые формы инстинктов»). Теоретики биогенетического направления (С. Холл и др.) видели в игре проявление «таинственных» инстинктов, переживание индивидуумом прошлой истории человечества («в игре ребенок вспоминает утерянный рай»). Сторонники психоаналитического направления находят в детской игре особую форму удовлетворения глубинных влечений, главным образом сексуальных (З. Фрейд). Почему, например, мальчик предпочитает роль отца? Согласно взглядам сторонников этой теории брать эту роль побуждает его не что иное, как ревность к отцу как к сопернику в любви к матери (эдипов комплекс).

По мнению психолога А. Адлера и его последователей, в игре ребенок пытается заглушить и устранить свое чувство неполноценности и несамостоятельности (комплекс неполноценности). Поэтому, мол, дети любят играть в фею, в волшебника, поэтому «мама» так самовластно обращается с куклой-«дочкой», вымещая на ней все свои огорчения и неприятности, связанные с реальной жизнью.

Игру как иллюзорный мир, оторванный от окружающей действительности, в котором ребенок замыкается в своих переживаниях, рассматривают и некоторые другие зарубежные психологи, например К. Коффка, К. Левин, Ж. Пиаже.

Однако игры детей изменяются в разные исторические эпохи, имеют свои особенности у детей, живущих в разных географических, экономических, культурных условиях. Их содержание связано как с макро-, так и с микросредой, в которой живет ребенок.

«Присмотритесь и прислушайтесь, как обращаются девочки со своими куклами, мальчики со своими солдатиками и лошадками, и вы увидите в фантазиях ребенка отражение действительной, окружающей его жизни — отражение, часто открыточное, странное, подобное тому, как отражается комната в граненом хрусталике,

но тем не менее поражающее верностью своих подробностей», — писал еще в 1867 г. К. Д. Ушинский¹.

У одной девочки кукла стряпает, шьет, моет и гладит; у другой восседает на диване, принимает гостей, спешит в театр или на раут; у третьей бьет людей, заводит копилку, считает деньги. Нам случалось видеть мальчиков, у которых пряничные человечки уже получили чины и брали взятки. (...)

Вы купите для ребенка светлый и красивый дом, а он сделает из него тюрьму; вы купите для него куколки крестьян и крестьянок, а он выстроит их в ряды солдат; вы купите для него хорошенького мальчика, а он станет его сечь; он будет переделывать и переустраивать купленные вами игрушки не по их значению, а по тем элементам, которые будут вливаться в него из окружающей жизни.

Нет, не китайской стеной отделен мир детской игры от реальной жизни. Игры детей прежних лет и современности («Строительство дома», «Магазин», «Биржа» и др.) являются как раз доказательством тесной связи их с миром взрослых.

В теории игры голландского психолога Ф. Бойтендайка игра рассматривается в новой по сравнению с обозначенной К. Гроссом функции — как своеобразная ориентировочно-исследовательская деятельность по отношению к предметам окружающей действительности. Разные на первый взгляд, эти теории имеют общую, объединяющую их платформу — авторы их утверждают, что в основе игры лежат инстинкты, биологические потребности, которые проявляются по мере вызревания. Взрослому в этом столь важном для ребенка виде деятельности остается лишь роль пассивного наблюдателя, созерцателя.

Несмотря на существенный вклад представителей биогенетического подхода в изучение игровой деятельности детей, в его рамках невозможно разрешить противоречие между социальным содержанием и предполагаемым биологическим происхождением игры.

Принципиально противоположна позиция в этих вопросах отечественных психологов и педагогов.

Основы социально-исторического подхода были заложены еще в 1930-е гг. отечественными психологами П. П. Блонским и Л. С. Выготским, изучавшими психическое развитие в детском возрасте. В настоящее время наиболее отчетливо эти идеи находят отражение в работах Д. Б. Эльконина, основанных на глубоком исследовании исторического происхождения ролевой игры.

Всегда ли существовала игровая деятельность? На первый взгляд этот вопрос может вызвать даже некоторое удивление. Ведь дошкольные годы связаны с незабываемой порой чудесных детских игр; каждый может видеть, с каким наслаждением играют современные дети в семье, в детском саду. Ну а если задуматься, вопрос о происхождении игры не так уж прост.

Для игры ребенку нужны игрушки. Но, оказывается, никаких даже следов их пока не обнаружено в стоянках первобытных людей. Не находят их и этнографы, географы в остальных племенах. Зато внимание привлекает необычная для цивилизованных стран ранняя самостоятельность, независимость маленьких детей, их активное участие в труде взрослых. Это отмечают как отечественные, так и зарубежные этнографы, путешественники: «С необычайно раннего возраста дети,

¹ Ушинский К. Д. Собр. соч. Т. 8. С. 439-441.

в особенности мальчики, становятся в значительной мере самостоятельными. (...) В шесть-восемь лет они часто живут почти совершенно самостоятельно, нередко в отдельной хижине, ведут более сложную охоту, ловят рыбу и пр. В охоте дети проявляют замечательную выдержку и изобретательность. Вот пример охоты маленьких негров Конго. Лежа на спине, они держат на ладони вытянутой руки немного зерен и часами терпеливо ждут, пока птица не прилетит поклевать, чтобы в тот же момент зажать ее в руке»¹.

На основе анализа этнографического материала Д. Б. Эльконин выдвинул гипотезу об историческом характере возникновения и развития ролевой игры. Согласно ей, игра не всегда сопровождала детство. Ее возникновение определяется историческим развитием общества и тем реальным местом в системе общественных отношений, которое ребенок в ней занимает.

У 3-6-летних детей сильна тенденция к самостоятельности, к активному участию в жизни взрослых. На ранних исторических этапах, в первобытном обществе, когда орудия труда были очень примитивны, ребенок мог удовлетворять эту потребность, принимая наравне со взрослыми непосредственное участие в совместном труде (сбор ягод, кореньев, ловля рыбы и т. п.). С развитием общества, с ростом цивилизации, усложнением орудий производства, его организации место ребенка в системе общественных отношений меняется. Ведь он уже не может наравне со взрослыми принимать участие в их труде (не хватает знаний, навыков, сил и т. д.). Так, например, маленький лук, мотыга походили на орудия труда взрослых не только внешним видом, но и функцией. Ведь из маленького лука тоже можно выпустить стрелу и попасть в предмет, маленькой мотыгой, пусть небольшие комья земли, но можно было разрыхлять наравне со взрослыми. А современные игрушки — маленькое ружье, трактор и т. д. — похожи на настоящие лишь внешним видом.

Стремление активно участвовать в жизни взрослых и невозможность осуществления этого прямым путем привели к возникновению нового вида деятельности — к ролевой игре, качественно отличной от игры детенышей животных. Она социальна по своей природе, происхождению, содержанию.

Так и по мере развития ребенка в онтогенезе все более расширяется осознаваемый им мир, возникает потребность участвовать в такой деятельности взрослых, в которой он практически не может участвовать. Тогда и возникает воображаемая ситуация, в которой ребенок как будто воспроизводит действия, поведение, отношения взрослых. «Именно потребности ребенка, иначе никак не могущие быть удовлетворенными, создают тот острый эмоционально-аффективный тон, который присущ игре»², — отмечала на всесоюзном симпозиуме, посвященном психологическим и педагогическим проблемам игры, Л. И. Божович.

§ 2. Развитие игры

Ролевая игра представляет собой деятельность, в которой дети берут на себя роли (функции) взрослых людей и в обобщенной форме в специально создаваемых

¹ Косвен М. О. Очерки истории первобытной культуры. М., 1957. С. 154.

² Психология и педагогика игры ребенка / Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. М, 1966. С. 334.

игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Для этих условий характерно использование разнообразных игровых предметов, замещающих действительные предметы деятельности взрослых.

Игра осуществляется с помощью определенных действий и ролевых высказываний. Специальное изучение процесса становления игровых действий в раннем возрасте, проведенное НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (ныне — РАО) (С. Л. Новоселова, Е. В. Зворыкина, 1983), свидетельствует о сложности и многоэтапности этого процесса.

Первый — ознакомительный этап в развитии игры (младенческий период). Действия ребенка с игрушками или другими предметами на этом этапе носят манипулятивный характер, типичными являются предметно-специфические операции обследования.

Второй этап — отообразительная предметно-игровая деятельность (конец первого — начало второго года жизни). Этот период наступает в результате преобразования предметно-специфических операций действия. Действия при этом осуществляются посредством особых предметно-опосредованных операций (если толкнуть шарик — он покатится, если потрясти погремушкой — она будет греметь и т. п.). Предметы, с которыми действуют дети, начинают выступать для них в роли средства достижения определенного эффекта.

На следующем этапе предметно-опосредованные операции переходят в сюжетно-отообразительные. Характерной особенностью этого этапа является постепенный переход содержания от операций орудийных, выполняемых в условиях реального плана действий, к операциям условно-орудийным, выполняемым в мнимой ситуации (ложкой помешивают воображаемый суп и т. п.).

В конце раннего возраста возникает предметная по содержанию сюжетно-отообразительная игра. Она является преддверием сюжетно-ролевой игры. В качестве особо важного признака этого этапа развития отмечается постоянная связь сюжета игры с впечатлениями, получаемыми ребенком из окружающей среды, отражение в сюжете жизненной логики событий, близких, доступных ему.

Возникшая на границе раннего и детского возраста ролевая игра получает свое дальнейшее развитие, достигает расцвета уже в дошкольные годы.

Развитие игры проявляется прежде всего в изменении ее сюжета и содержания.

Сюжет игры — это сфера действительности, которую дети отражают в своих играх. Если для самых младших наиболее типичны игры с бытовым сюжетом («дочки-матери» и т. п.), то у средних детей наряду с этим часты игры с производственным сюжетом («железная дорога», «строительство», «больница», «летчики», «поликлиника», «детсад»). У старших детей нередко возникают игры и с общественно-политическим сюжетом («космос», «война» и т. п.).

Меняется в дошкольный период и содержание детских игр — то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального и характерного момента деятельности взрослых¹. Главное содержание ролевых игр в младшем детском возрасте заключается в максимально развернутом воспроизведении действий с предметами

(«трут морковку», «режут хлеб», «моют посуду» и т. п.), в среднем детском возрасте — воспроизведение отношений между взрослыми, в старшем главным становится выполнение правил, вытекающих из взятой на себя роли. И ссоры соответственно возникают по разным причинам: из-за игрушек, из-за ролей, по поводу того, «бывает так или не бывает».

Сюжет и содержание игры воплощаются в ролях: их выполнение и является главным моментом творческой игры.

Как ни фантастичен на первый взгляд тот мир, в который вступает ребенок в игре, он все же не является миром абсолютной свободы и произвольности. В играх действуют не менее жесткие, чем в действительности, законы и правила, которым ребенок охотно подчиняется. У каждой роли свои правила. Но все они взяты из окружающей жизни, заимствованы из отношений в мире взрослых. Можно привести многочисленные доказательства этого. Напомним, например, известный эксперимент Ф. И. Фрадкиной.

Дети играли «в больницу», «прививали» оспу. При этом действовали так, как бывает на самом деле: натирали кожу «спиртом», затем делали «надрез», вносили «вакцину... Но вот обычное течение игры нарушает экспериментатор: «Хотите, я вам дам настоящего спирта?» Естественно, его предложение встречается с восторгом. И здесь экспериментатор добавляет: «Вы пока прививайте, а я пойду за спиртом; сначала прививайте, а потом потрите настоящим спиртом». Это условие уже ставит детей в конфликтную ситуацию. Конечно, делать «ослопрививание» с настоящим спиртом соблазнительно, интересно, но... Но ведь так в реальной жизни не бывает, так неправильно; ведь все нужно как раз в другой последовательности — сначала натереть кожу спиртом, а уже потом делать прививку. И как ни заманчиво предложение экспериментатора, дети отказываются от него ради того, чтобы «прививка оспы» делалась «по-настоящему», в полном соответствии с реальным действием.

С усложнением игры увеличивается состав ее участников, значительно возрастает и продолжительность существования игровых объединений. Еще до начала игры старшие дети планируют ее, распределяют роли, подбирают все необходимые игрушки, а в ходе игры постоянно контролируют действия друг друга, критикуют, подсказывают, как должен вести себя определенный персонаж. Этого не наблюдается у малышей.

Д. Б. Эльконин (1960) выделил и охарактеризовал четыре уровня развития игровой деятельности.

Первый уровень развития игры.

- ♦ Центральным содержанием игры являются действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Это действия «матери» или «воспитательницы», направленные на «детей». Самое существенное в выполнении этих ролей — кормление кого-либо. В каком порядке производится кормление и чем именно — безразлично.
- ♦ Роли фактически есть, но они определяются характером действий, а не сами определяют действие. Как правило, они не называются. Даже в том случае, если в игре имеется ролевое разделение функций и роли называются, например один ребенок изображает маму, а другой — папу или один ребенок — воспитательницу, а другой — повара детского сада, дети фактически не становятся друг к другу в типичные для реальной жизни отношения.

- ♦ Действия однообразны и состоят из ряда повторяющихся операций (например, кормления при переходе от одного блюда к другому). Игра со стороны действия ограничена только актами кормления, которые логически не перерастают в другие, за ними следующие действия, так же как и не предваряются другими действиями, например мытьем рук и т. п.

Логика действий легко нарушается без протестов со стороны детей. Порядок обеда не является существенным.

Второй уровень развития игры.

- ♦ Основным содержанием игры является действие с предметом, но на первый план уже выдвигается соответствие игрового действия реальному действию.
- ♦ Роли называются детьми. Намечается разделение функций. Выполнение роли сводится к реализации действий, связанных с ней.
- ♦ Логика действий определяется жизненной последовательностью, т. е. их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется и выходит за пределы какого-либо одного типа действий. Кормление связывается с приготовлением и подачей пищи на стол. Окончание кормления связывается с последующими за ним по логике жизни действиями.

Третий уровень развития игры.

- ♦ Основным содержанием игры становится выполнение роли и вытекающих из нее действий. Выделяются специальные действия, передающие характер отношений к другим участникам игры, связанные с выполнением роли, например обращение к повару: «Давайте первое» и т. п.
- ♦ Роли ясно очерчены и выделены. Дети называют свои роли до начала игры. Роли определяют и направляют поведение ребенка.
- ♦ Логика и характер действий определяются взятой на себя ролью. Действия становятся разнообразными: не только собственно кормление, но и чтение сказки, укладывание спать и т. п.; не только прививка, но и выслушивание, перевязка, измерение температуры и т. п. Появляется специфическая ролевая речь, обращенная к товарищу по игре в соответствии со своей ролью и ролью выполняемой товарищем. Но иногда прорываются и обычные внеигровые отношения.
- ♦ Нарушение логики действий опротестовывается, протест сводится обычно к ссылке на то, что «так не бывает», вычленяется правило поведения, которому дети подчиняют свои действия. Причем нарушение правила — порядка действий замечается лучше со стороны, чем самим выполняющим действие. Упрек в нарушении правил огорчает ребенка, и он пытается поправить ошибку и найти ей оправдание.

Четвертый уровень развития игры.

- ♦ Основным содержанием игры становится выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети. Эти действия явно выступают на фоне всех действий, связанных с выполнением роли.
- ♦ Роли ясно очерчены и выделены. На протяжении всей игры ребенок ясно ведет одну линию поведения. Ролевые функции детей взаимосвязаны. Речь

носит явно ролевой характер, определяемый и ролью говорящего, и ролью того, к кому она обращена.

- ♦ Действия разворачиваются в четкой последовательности, строго воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают разнообразие действий того лица, которое изображает ребенок. Ясно выделены действия, направленные к разным персонажам игры.
- ♦ Нарушение логики действий и правил отвергается, что мотивируется не просто ссылкой на реальную действительность, но и указанием на рациональность правил.

Выделенные уровни развития игры являются, по мнению Д. Б. Эльконина (1960), и стадиями ее развития.

§ 3. Взаимоотношения между детьми в игре

Двойственность игрового взаимодействия между детьми, которая вытекает из сочетания взятой на себя роли и особенностей личности ребенка, особенно четко проявляется в характере взаимоотношений, возникающих между играющими детьми. Прежде всего следует учитывать, что игра по тому или иному сюжету возникает в группе уже знакомых друг с другом детей. В такой группе уже до начала игры сложилась определенная система личных взаимоотношений, в которой каждый ребенок занимает то или иное место, имеет тот или иной социометрический статус. На основе избирательной симпатии возникает игровая группа. Она может быть объединена сначала интересом к содержанию игры, а затем и интересом детей друг к другу. Возможен и другой мотив объединения: дети, которые взаимно симпатизируют друг другу, объединяются для игры по сюжету, который как-то устраивает большинство. Возможны случаи, когда ребенок как бы жертвует своими игровыми интересами ради возможности вступить в общение с определенными импонирующими ему (или влиятельными) товарищами по группе. Такие «игровые группы, возникающие на основе личного интереса, может быть, самое интересное явление в детской жизни»¹.

Таким образом, в игре проявляются (и развиваются!) несколько типов взаимоотношений, различных по своему происхождению и функциям. Первый тип — это относительно стабильные межличностные отношения, возникшие до начала игры. На их фоне возникают и разворачиваются сюжетно-ролевые отношения, обусловленные сюжетом и содержанием игры: в действиях и высказываниях дети воплощают свои представления о содержании и характере взаимоотношений изображаемых персонажей. Реальные внутригрупповые взаимоотношения во многом определяют и следующий этап игры — распределение ролей. Как показывают специальные исследования и наблюдения, наиболее интересные роли чаще всего захватывают дети с высоким статусом, социометрические «звезды», которые в соответствующих экспериментах получают наибольшее число выборов. Они становятся и лидерами игровой группы: по своему усмотрению направляют сюжет иг-

ры, определяют ее конкретное содержание, распределяют остальные роли, оценивают достоверность и «правильность» их исполнения. Для завоевания такой лидерской позиции мало иметь высокий социометрический статус, необходимы еще и организаторские способности, а также соответствующие знания, умения и навыки. Поэтому случается, что член группы, которому симпатизируют многие сверстники, все же лидером, организатором игры не становится. Между положением ребенка в группе и его качествами как участника игры существует тесная взаимозависимость: часто именно эти качества и определяют статус ребенка среди сверстников.

Педагогу необходимо учитывать, во-первых, возможную нежелательную «поляризацию» в группе играющих детей, которая проявляется в том, что одни дети чаще всего командуют и захватывают лучшие роли, а другие всегда подчиняются, и, во-вторых, возможность управлять через игру взаимоотношениями между детьми.

Таким образом, в игре проявляются (и развиваются!) несколько типов взаимоотношений, различных по своему происхождению и функциям. Первый тип — это относительно стабильные межличностные отношения, возникшие до начала игры. На их фоне возникают и развертываются сюжетно-ролевые отношения, обусловленные сюжетом и содержанием игры: в действиях и высказываниях дети воплощают свои представления о содержании и характере взаимоотношений изображаемых персонажей (продавца и покупателя, капитана, матросов и пассажиров, врача и больного и т. д.). В какой-то мере здесь допустима аналогия с исполнением ролей в театральном спектакле: актеры, изображающие, например, отрицательные взаимоотношения, заданные драматургом и режиссером, не перестают относиться друг к другу как товарищи по работе, как члены коллектива театра. Разумеется, в детской ролевой игре эти два плана отношений взаимодействуют значительно более явно и непосредственно. В результате такого взаимодействия появляется третий тип отношений — организационные, в процессе которых дети-персонажи на мгновение «выходят» из роли и осуществляют контроль за действиями других участников игры. И это не удивительно: ведь, в отличие от актеров, дети сами являются и авторами, и режиссерами своего игрового «спектакля».

На прогулке девочки — Таня и Лена — играют в «магазин». В «магазине» продаются «овощи», в качестве которых используются деревянные кирпичики различного цвета. Таня — продавец, Лена покупает у нее «огурцы», «морковку» и т. п.

Прибегает Сергей: «Что это у вас здесь такое?» Несмотря на протесты девочек, перебирает и смешивает в кучу все «овощи».

Таня возмущенно кричит: «Ну, Сергей! А я воспитательнице скажу! Уходи, мы тебя не звали».

Сергей (дурашливо): «А я тоже хочу играть! Дайте мне, пожалуйста, огурцов сто килограммов».

Таня: «Нет у нас огурцов, все уже кончились».

Сергей: «А это что? Вот лежат зеленые огурцы».

Таня: «А эти огурцы уже купили, просто забыли деньги. Сейчас придут и купят. Лена, иди быстрее забирай свои огурцы».

Лена, не проявлявшая все это время особой активности, подходит к прилавку. Но Сергей отталкивает ее.

Сергей: «А так не бывает. Это если пальто покупать, тогда за деньгами идут...»

Таня (перебивает): «А это не огурцы, это бананы. Просто они такие зеленые. Мы с мамой вчера такие покупали».

Сергей: «Ну и что? Дайте мне, пожалуйста, бананов».

Таня: «А у тебя денег нет».

Сергей отбегает к кустарнику, срывает листок и возвращается: «Вот у меня денежка».

Таня в это время собрала все игрушки: «А пока ты бегал, магазин — „чик"! — и закрылся. Все пошли домой».

Сергей машет рукой: «Ай, не буду я с вами играть». Убегает (из наблюдений Б. П. Живневского.)

В данном случае проявляется явное влияние на ход игры личных отношений, сложившихся до начала игры. Это влияние опосредуется организационно-деловыми отношениями и соответствующими формами общения.

Организационные отношения проявляются в форме реплик, содержащих оценку правильности исполнения роли соответствия игрового поведения эталонным представлениям участников игры. В зависимости от сыгранности игровой группировки, их реальных отношений, развития самого сюжета и содержания игры на первый план могут выдвигаться то одни, то другие типы отношений. Особенно важное значение для развития внутригрупповых взаимоотношений имеют сюжетные взаимоотношения, в которых воплощаются представления детей о социальных взаимозависимостях взрослых. В играх дети вступают в такие отношения, которые в других условиях им недоступны. Это отношения взаимного контроля, соподчинения, взаимной помощи. «В реальной жизни, — отмечает Д. Б. Эльконин, — подобные взаимоотношения недоступны детям даже старшего детского возраста. Таким образом, в своих играх дети вступают в более сложные взаимоотношения, чем в их реальной коллективной жизни. Под влиянием коллективных игр у детей воспитываются нормы коллективного поведения, которые затем переносятся детьми и за пределы игры, становясь общими нормами их поведения»¹. Игровая группа может стать, по выражению А. П. Усовой, «играющим коллективом», в котором осуществляются такие отношения ответственной зависимости, как взаимный контроль, взаимная требовательность и оценка, общественное мнение. В этих условиях уже на уровне детского возраста у детей появляются ростки осознания себя как членов определенного коллектива, чувство «мы». Следовательно, игра создает зону ближайшего развития не только для развития личности ребенка, но и для развития группы на пути ее становления как коллектива.

§ 4. Роль взрослых в развитии игровой деятельности ребенка

Довольно долго в практике и теории детского воспитания господствовал узкодидактический подход к игре как к свободной деятельности ребенка, развивающей-

ся по его собственной инициативе. Роль педагога сводилась лишь к созданию условий для игры, обеспечению ее игровым материалом.

В последние десятилетия ведущим стал принципиально иной подход: игра рассматривается как форма организации детской жизни. Естественно, изменился и взгляд на позицию воспитателя. Он должен быть организатором детской жизни и деятельности; в его функции входит и руководство формированием реальных взаимоотношений в «детском обществе».

Такая позиция очень ценна для педагогики, ибо обеспечивает активный переход педагогов от выжидательной тактики к руководству развитием игр и формированию в их процессе общественно ценных качеств, положительного стержня личности. Справедливость такого подхода доказана практикой детского воспитания и целым рядом специально проведенных исследований. Руководство игровой деятельностью — тонкий и сложный процесс.

Руководство игрой требует глубоких знаний теории игровой деятельности. Выдающийся отечественный психолог А. Н. Леонтьев подчеркивает, что без знаний внутренних законов игры как деятельности попытки управлять игрой могут превратиться в ее ломку.

Осуществление грамотного, эффективного руководства игровой деятельностью предполагает, как показывают специальные исследования (Семушина Л. Г., 1979; Зворыкина Е. В., Новоселова С. Л., 1981; Панько Е. А., 1986), и высокий уровень владения такими, например, профессионально-педагогическими умениями, как умения:

- ♦ наблюдать игру, анализировать ее, оценивать уровень развития игровой деятельности;
- ♦ проектировать развитие игры, планировать приемы, направленные на ее развитие;
- ♦ обогащать впечатления детей с целью развития игр; оказывать помощь в выборе наиболее ярких впечатлений, которые могут послужить сюжетом хорошей игры;
- ♦ организовать начало игры, побуждать детей к игре;
- ♦ проектировать развитие конкретной игры; предвидеть ее развитие;
- ♦ широко использовать косвенные методы руководства игрой, активизирующие психические процессы ребенка, его опыт (проблемные игровые ситуации, вопросы, советы, напоминания) и др.;
- ♦ изменять характер и содержание общения с детьми в соответствии с уровнем развития игровой деятельности конкретной возрастной группы с целью создания благоприятных условий для формирования готовности к переходу игры на более высокую ступень;
- ♦ включаться в игру на главных или второстепенных ролях; устанавливать игровые отношения с детьми;
- ♦ прямыми способами (показ, объяснение) обучать игре;
- ♦ предлагать с целью развития игры новые роли, игровые ситуации, новые игровые действия;
- ♦ регулировать взаимоотношения, разрешать конфликты, возникающие в процессе игры, использовать игру с целью создания педагогически целесообраз-

ного микроклимата в группе, включать в игровую деятельность застенчивых, неуверенных, «малоактивных» детей;

♦ обсуждать и оценивать с детьми игру.

Сложность руководства игрой связана с тем, что она является свободной детской деятельностью. Важно в процессе педагогического общения сохранить эту свободу и непринужденность. Оптимальное педагогическое общение возникает чаще всего при условии принятия на себя взрослым одной из ролей, обращением к детям условно через роль, отведенную играющими кукле.

Если в процессе общения взрослого с детьми устанавливаются игровые отношения, то обращения взрослого воспринимаются детьми положительно значительно чаще, чем при сохранении реальных отношений педагога и воспитанников детского сада.

Способствует развитию игровой деятельности и ее позитивному воздействию на психическое развитие детей знание воспитателем реальных взаимоотношений в группе, умение регулировать их, влиять на создание благоприятных в педагогическом отношении игровых группировок.

Детские объединения, возникающие на основе полного «подчинения — подчиненности», могут оказывать вредное влияние как на подчиненных, так и на подчиняющих. У первых подавляется активность, самостоятельность, творчество, у вторых — не воспитывается умение согласовывать свои действия с действиями товарищей, считаться с их желаниями.

Более благоприятные условия для формирования общественных качеств создает объединение на основе «частичного подчинения — подчиненности». В этом случае у подчиняющего не только проявляются организаторские способности, но и возникает умение считаться с замыслами «подчиненного» товарища, активность которого при этом не подавляется. Такое объединение создает благоприятные условия «передачи» основ общественных качеств от подчиняющего к подчиняемому.

Положительное влияние на развитие общественных качеств оказывает объединение, основанное на равенстве. В таких ситуациях создаются благоприятные условия для воспитания у детей активности, инициативы, творчества, умения считаться с желанием, замыслом товарища.

Своеобразие поведения детей в этих «малых группах» определяет особую педагогическую задачу для каждой из них. Так, например, наиболее активных детей надо учить согласовывать свои действия с действиями товарищей, а у детей, значительно уступающих им по активности, необходимо развивать инициативу, самостоятельность.

Важно найти верный путь управления детскими объединениями. Воспитатель должен стремиться к созданию групп на основе «частичного подчинения — подчиненности» и «равенства» и к устранению группировок, созданных на основе «полного подчинения — подчиненности».

Оптимизация положительного и нейтрализация отрицательного взаимовлияния детей оказывается тем успешнее, чем в большей степени, изменяя состав игровых микрогрупп, педагог учитывает межличностные отношения детей, их стремление к совместной деятельности, индивидуальные особенности.

§ 5. Значение игры для психического развития ребенка

ролевая игра не просто любимое занятие детей, это ведущий вид деятельности детей. Именно в ней формируются основные психологические новообразования, подготавливающие переход ребенка к следующему возрастному этапу — младшему школьному.

Ведущую роль игры в формировании психики ребенка отмечали крупнейшие педагоги и психологи (К. Д. Ушинский, А. С. Макаренко, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.).

Велико значение игровой деятельности в развитии мотивационной сферы ребенка, в формировании социальной готовности его к школе. Обращая внимание на эту особенность игры, Д. Б. Эльконин (1978, с. 277-278) пишет: «Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи. Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая форма мотивов. Гипотетически можно представить себе, что именно в игре происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности.

Конечно, и другие виды деятельности льют воду на мельницу формирования этих новых потребностей, но ни в какой другой деятельности нет такого эмоционально наполненного вхождения в жизнь взрослых, такого действенного выделения общественных функций и смысла человеческой деятельности, как в игре. Таково первое и основное значение ролевой игры для развития ребенка».

В игре активно формируются нравственные основы будущего школьника. Сюжетно-ролевые отношения и отношения, возникающие по поводу игры, способствуют усвоению различных сторон нравственных отношений. Они преимущественно определяют развитие у детей умения выделять и лучше познавать те стороны своих взаимоотношений с другими детьми, которые регулируются нравственными нормами. Отношения же по поводу игры преимущественно способствуют усвоению детьми нравственных отношений и формированию у них соответствующих мотивов (Карпова, Лысюк, 1986).

Игра является и первой школой воли ребенка. Именно в игре первоначально проявляется способность добровольно, по собственной инициативе подчиняться различным требованиям. Дело в том, что сама роль несет в себе уже определенные правила, задачу, которую и выполняет ребенок. Как ни заманчиво дошкольнику посмотреть новую книгу, концерт, организованный другой группой, но если он, например, «пограничник», то никакие соблазны не уведут его с поста, пока его не сменят («Иначе в жизни не бывает! Какой же он тогда пограничник?»).

Положительное воспитательное воздействие оказывают не только ролевые игры, но и дидактические, со строительным материалом, игры-драматизации, подвижные. Особую ценность для психического развития имеют подвижные игры с двойным правилом («пятнашки с колдуном», «палочка-выручалочка» и др.).

Ценность игровой деятельности заключается и в том, что она обладает наибольшими возможностями для формирования детского общества. Именно в игре

наиболее полно активизируется общественная жизнь детей; она как никакая другая деятельность позволяет детям уже на самых ранних стадиях развития создавать самостоятельным путем те или иные формы общения.

В игре как в ведущем виде деятельности активно формируются или перестраиваются психические процессы, начиная от простых и кончая самыми сложными. Значительно повышается в условиях игровой деятельности, как показывает, например, исследование Т. В. Ендовицкой, острота зрения. В игре ребенок раньше и легче выделяет сознательную цель запоминать и припоминать, запоминать большее количество слов, чем в лабораторных условиях (З. М. Истомина и др.).

В игровой деятельности складываются особо благоприятные условия для развития интеллекта, для перехода от наглядно действенного мышления к элементам словесно-логического мышления. Именно в процессе игры развивается способность ребенка создавать системы обобщенных типичных образов и явлений, мысленно преобразовывать их. Специально проводимые в последние годы исследования в НИИ детского воспитания АПН РФ показывают, что развитие элементарных форм речевого отвлеченного мышления происходит за счет усвоения детьми более сложных способов игровых действий, смысла их.

Чрезвычайно важно, что в процессе игровой деятельности у ребенка формируется воображение как психологическая основа творчества, делающая субъекта способным к созиданию нового в различных сферах деятельности и на разных уровнях значимости.

Игра создает благоприятные условия и для развития движений ребенка. Дело в том, что, когда ребенок берет на себя определенную роль (например, зайца, мышки, кота и др.), он сознательно воспроизводит опеределенные движения, характерные для изображаемого персонажа. «Игра, — подчеркивает А. В. Запорожец, — представляет собой первую доступную для ребенка форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и совершенствование новых движений. В этом отношении моторное развитие, совершаемое дошкольником в игре, является настоящим прологом к сознательным физическим упражнениям детей»¹.

В процессе игровой деятельности зарождаются и дифференцируются новые виды деятельности ребенка. Именно в игре зарождается художественная деятельность, в ней впервые появляются элементы труда обучения. Использование игровых приемов, дидактических игр делает обучение в этом возрасте сообразным природе ребенка.

Игра как бы создает «зону ближайшего развития ребенка». Л. С. Выготский (1966, с. 74) писал: «В игре ребенок всегда выше своего среднего возраста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше самого себя. Игра в конденсированном виде содержит в себе, как в фокусе увеличительного стекла, все тенденции развития; ребенок в игре как бы пытается сделать прыжок над уровнем своего обычного поведения».

Конечно, дошкольник развивается в разных видах деятельности. Но особо важное значение в подготовке его перехода на следующую возрастную ступень

¹ Запорожец А. В. Изменение моторики ребенка-дошкольника в зависимости от условий и мотивов его деятельности // Изв. АПН РСФСР. 1948. Вып. 14. С. 166.

имеет игра. Она является ведущей деятельностью в дошкольном периоде, поскольку, как никакая другая деятельность, отвечает особенностям психики ребенка, наиболее свойственна и характерна для него.

§ 6. Основные методы игровой психологической коррекции в детском возрасте

Игровая психологическая коррекция — метод прикладной психологии, направленный на оптимизацию психического развития и облегчение эмоционального стресса у маленьких детей с помощью разнообразных выразительных и дающих пищу воображению игровых материалов (Webb N., 1991).

Специфичность игровой психологической коррекции

Игровая психологическая коррекция, безусловно, представляет собой трудную психологическую работу, облеченную в форму игры. Поскольку дети ведут себя и думают иначе, чем взрослые, метод работы с ними должен отражать эту разницу.

Не многие дети с готовностью соглашаются с психологом, что у них есть «проблемы» (даже если родители сходят с ума от мучающих детей ночных кошмаров, страхов или от агрессивного поведения своих любимых чад). Обращение к детскому психологу и психотерапевту, как правило, инициатива взрослых (родителей, педагогов и др.). Но в кабинете психолога (психотерапевта) даже те дети, которые с самого начала могут признаться в своих страхах и несчастьях, в большинстве случаев не могут вести дискуссию о своих проблемах с кем-то из незнакомых взрослых.

Благожелательный, но неопытный психолог, который задаст ребенку типичный открытый вопрос, предназначенный для взрослых: «Скажи мне, что привело тебя сюда?» — должен приготовиться к удивленному взгляду, пожатию плечами или в лучшем случае к ответу: «Моя мама сказала, что вы хотите поговорить со мной!» Со стороны ребенка это будет вполне искренний ответ.

Если даже взрослым бывает трудно найти помощь и обсуждать свои серьезные эмоциональные проблемы с психологом, представьте, насколько тяжело это для детей! К счастью, выручают методы игровой психологической коррекции, которые отвлекают ребенка, дают начальную «приманку» для вовлечения его в лечебную игру и поддерживают привлекательность этой игры в течение всего процесса психологической коррекции.

Наблюдение за игрой ребенка и участие в ней позволяют понять, как он познает мир. Для детей игра — серьезное, полное смысла занятие, которое способствует их физическому, психическому и социальному развитию. В относительно безопасной ситуации игры, в состоянии раскованности ребенок позволяет себе опробовать различные способы поведения.

Помимо этого, игра дает символы, которые заменяют слова. Жизненный опыт ребенка гораздо больше, чем все то, что можно выразить словами, поэтому он использует игру, чтобы выразить и ассимилировать то, что переживает. Игра — это

также одна из форм самотерапии, благодаря которой могут бытьотреагированы различные конфликты и неурядицы (Webb N., 1991; Оклендер В., 1997).

Краткая история основных направлений игровой психологической коррекции

Игра применяется в детской психологии и психотерапии приблизительно с начала 1920-х гг. специалистами психоаналитического направления (Анной Фрейд, Мелани Кляйн, Герминой Хаг-Гельмут).

Психоаналитики обнаружили, что дети не могут описывать свое беспокойство словами, как это с успехом делают взрослые. В отличие от взрослых, детей, как правило, не интересует исследование собственного прошлого, обсуждение ранних стадий развития; не работает у них один из основных методов ортодоксального психоанализа — так называемый метод свободных словесных ассоциаций. Вместо него детские психоаналитики стали использовать наблюдение за игрой ребенка и исследование детских рисунков (Фрейд А., 1997). Из психоанализа пришли такие важные методики исследования психической сферы ребенка, как тесты «Дом—дерево—человек», «Кинетический рисунок семьи» и т. д.

Второе крупное направление в развитии игровой психологической коррекции и психологической коррекции возникло в 1930-х годах с появлением работы Дэвида Леви, в которой развивались идеи психологической коррекции отреагирования (*abreaction therapy*) — структурированной игровой терапии для работы с детьми, пережившими какое-либо психотравмирующее событие. Леви основывал свой подход на убеждении в том, что игра предоставляет детям возможности отреагирования психических травм (Levi, 1939).

Курс игровой психологической коррекции и психологической коррекции строится, по Леви, в три этапа.

1. Установление контакта — свободная игра ребенка, его знакомство с игровой комнатой и психологом (психотерапевтом).
2. Введение в игру ребенка какой-либо ситуации, напоминающей психотравмирующее событие (с помощью специально подобранных игрушек). В процессе разыгрывания психотравмирующей ситуации ребенок управляет игрой и тем самым перемещается из пассивной роли пострадавшего в активную, деятельную роль.
3. Продолжение свободной игры ребенка. Д. Леви рекомендует директивный принцип, в соответствии с которым инициатива в игровых ситуациях принадлежит психологу либо врачу-психотерапевту. Важна тщательная техническая и методическая подготовка сеансов игровой психологической коррекции. Заранее составляется план ролевой игры с учетом возраста и особенностей психоэмоционального состояния ее участников, а также конечной цели психологической коррекции, перед игрой распределяются роли среди детей и т. д.

Третье значительное направление в игровой психологической коррекции и психологической коррекции возникло с появлением исследований Джесси Тафт и Фредерика Аллена в 1930-х гг. (Allen F., 1942). Это — игровая терапия отношений, основное внимание в которой уделяется лечебной силе эмоциональных от-

ношений между терапевтом и пациентом. Ф. Аллен и Дж. Тафт подчеркивали необходимость отношения к ребенку как к личности.

Развивая эти принципы, Вирджиния Экслейн (1947) разработала систему недирективной игровой психологической коррекции у детей. Экслейн рассматривала игру как средство максимального самовыражения ребенка, позволяющее малышу полностью раскрыть свои эмоции при невмешательстве взрослых в процесс его игровой активности. Изучая эмоциональные и поведенческие реакции ребенка в различных игровых ситуациях, психолог (психотерапевт) старается понять его личностные особенности.

Вместе с тем психолог (психотерапевт) вводит определенные ограничения, если игровая активность ребенка выходит за рамки допустимого.

В процессе недирективной игровой психологической коррекции и психотерапии психолог (психотерапевт):

- ♦ наблюдает за процессом игры ребенка (как тот играет, как подходит к игровому материалу, что выбирает, чего избегает; каков основной стиль его поведения; трудно ли ему переключиться; хорошо или плохо организовано его поведение; каков основной сюжет игры);
- ♦ рассматривает содержание игры (проигрываются ли темы одиночества, агрессии, воспоминания, много ли «несчастных случаев» происходит в ходе игры);
- ♦ оценивает навыки общения ребенка (чувствуется ли контакт с ребенком, пока он занят игрой; оказывается ли ребенок вовлеченным в игру или он не в состоянии чем-нибудь увлечься).

Иногда бывает полезным обратить внимание ребенка на сам процесс игры и установить контакт с ним по ходу игры. Если в игре повторяются одни и те же ситуации, можно задавать вопросы, касающиеся реальной жизни ребенка: «А дома ты любишь расставлять все по местам?» Можно привлечь внимание ребенка к эмоциям, которые владеют им по ходу игры: «Мне кажется, что эта кукла-папа очень недовольна своим сыном».

Виолет Оклендер (1997) советует возвращать ситуации к ребенку и событиям его жизни: «А ты когда-нибудь дрался, как эти два солдатики?»

Психологу (психотерапевту) не следует прерывать игру, ему лучше дождаться естественной паузы, чтобы задать свои вопросы или вмешаться с комментариями.

В настоящее время многие зарубежные специалисты используют комбинированный подход, сочетая в процессе игровой психологической коррекции и психотерапии принципы психодинамического, недирективного направлений и «терапии отреагирования».

По словам Нэнси Уэбб, «комбинацию нескольких видов коррекции следует в большинстве случаев рассматривать как лучшую программу, соответствующую сегодняшнему дню» (1991).

Основные цели игровой психологической коррекции и психотерапии

Игровая психологическая коррекция и психотерапия:

- ♦ помогают в установлении диагноза;

- ♦ способствуют налаживанию контакта между психологом (психотерапевтом) и ребенком-клиентом;
- ♦ дают средства для работы с механизмами психологической защиты ребенка, играющими важную роль в развитии эмоциональных и поведенческих расстройств;
- ♦ помогают словесному выражению чувств;
- ♦ предоставляют ребенку возможность выразить неосознаваемые конфликты и тем самым уменьшить эмоциональное напряжение;
- ♦ расширяют круг интересов ребенка.

Показания к применению игровой психологической коррекции и психотерапии

Игровая психологическая коррекция и психотерапия оказались эффективными при решении самых разнообразных детских проблем:

- ♦ для ослабления агрессивности в поведении;
- ♦ повышения интереса к учебе;
- ♦ коррекции эмоционального состояния детей, подвергшихся насилию или живущих в условиях психической напряженности (заброшенные дети);
- ♦ улучшения эмоционального состояния детей после развода родителей.

Специфическими клиническими показаниями к назначению игровой психотерапии являются:

- ♦ невротические и соматоформные расстройства у детей;
- ♦ тревожные состояния у детей, госпитализированных в медицинские учреждения;
- ♦ психосоматические заболевания (бронхиальная астма, язвенная болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, неспецифический язвенный колит, нейродермит и т. д.);

Игровой материал. Игрушки и материалы, необходимые для игровой психологической коррекции, можно сгруппировать в три больших класса (Landreth Н., 1994):

1. Игрушки из реальной жизни: кукольное семейство, кукольный домик, детская посуда, машины, медицинский набор и т. п.
2. Игрушки, помогающие отреагировать на агрессию и страх: игрушечные солдатики, оружие, маски волка, бандита, чудовища и т. д.
3. Средства для творческого самовыражения: пластилин или глина, краски, карандаши и фломастеры, конструкторы, детская мозаика и т. д.

Психологическая коррекция и психотерапия в детском возрасте может проводиться в форме индивидуальных, групповых и бифокальных (предполагающих совместную работу детских и родительских групп) игровых занятий, органично включающих различные варианты психологического тренинга (тренинг разрешения проблем, тренинг коммуникативных навыков), сочетаться с детскими вариантами нервно-мышечной релаксации (расслабления) и аутогенной тренировки, элементами гипносуггестии.

Вопросы для повторения

1. В чем специфика игровой деятельности? Чем отличается она от продуктивных видов деятельности ребенка?
2. Охарактеризуйте основные концепции, связанные с проблемой игровой деятельности.
3. Дайте определение сюжета и содержания игры. Как изменяются сюжет и содержание игровой деятельности на протяжении детского возраста?
4. В статье «Игра и ее роль в психическом развитии ребенка» Л. С. Выготский писал: «Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития». Как вы понимаете это? Приведите примеры, подтверждающие справедливость данного высказывания.

Практические задания

1. Понаблюдайте за играми детей разных возрастных групп. Попытайтесь определить, используя критерии, предложенные Д. Б. Элькониным, уровень развития ролевой игры в каждой из групп. Соответствует ли выявленный вами уровень развития игровой деятельности возрастным возможностям детей? Наметьте основные направления работы воспитателя по дальнейшему развитию ролевой игры детей.
2. Исследуйте взаимоотношения детей в процессе игры. Наблюдается ли переход взаимоотношений из игровых в реальные в ситуации игры? Как влияют на игру реальные взаимоотношения между детьми?

Глава 7

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА

Художественная деятельность, так же как и игра, является типичной для детского возраста. Дети с удовольствием рисуют, лепят, конструируют, занимаются аппликацией, танцуют, поют, слушают сказки, читают стихи, инсценируют любимые произведения.

Развитию художественных видов деятельности способствуют не только доступность и привлекательность их, но и некоторые возрастные особенности детей. К их числу относят «реактивность» детей на «непосредственные впечатления, доставляемые органами чувств», «чуткость к образно-эмоциональным моментам» (Н. С. Лейтес), характерное для этого периода соотношение первой и второй сигнальных систем. «Дети вообще близки к так называемому „художественному“ типу, для которого характерны яркость восприятия, наглядная, образная память, богатство воображения и некоторая недостаточность абстрактного мышления»¹.

Художественная деятельность развивается на протяжении всего детства, особенно же активизируется она к концу детского возраста. В переходный к школьному периоду появляется особая форма развитой игры — игра-драматизация — своеобразная «предэстетическая» деятельность.

А. Н. Леонтьев выделяет в качестве характерных следующие ее особенности.

1. В отличие от более ранних игр, она не отражает обобщенных действий изображаемого героя, но воспроизводит «типичное для него».
2. Непосредственное подражание сменяется произвольным творческим построением.
3. Для ребенка становится важной не только та роль, которую он на себя берет (кого, что изображает), но и то, насколько совершенна передача объективного содержания, выраженного в конкретной роли.

Все это дает основание считать игру-драматизацию «одной из возможных форм перехода к продуктивной, а именно к эстетической, деятельности с характерным для нее мотивом воздействия на других людей»².

Специфичны мотивы художественной деятельности. Одна из характерных отличительных сторон мотивации художественной деятельности — общение посредством искусства. Конечно, детский возраст лишь предыстория такого вида общения. Но ведь важно уже в детские годы создать предпосылки, зачатки общения посредством искусства.

Рассмотрим некоторые виды художественной деятельности детей детского возраста.

¹ Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст. М., 1971. С. 257.

² Леонтьев А. Н. Избр. психологические произведения. М., 1983. Т. 1. С. 323.

§ 1. Рисование ребенка

Разнообразны виды изобразительной деятельности ребенка. Особое место среди них принадлежит рисованию. Детское рисование давно привлекало внимание ученых; специальный же интерес к нему возникает в 80—90-е гг. XIX в. Интерес к детскому рисунку проявляют одновременно психологи, педагоги, историки, этнографы, искусствоведы. С самого зарождения детской психологии рисунок ребенка считался одним из средств для исследования его душевного мира. Один из первых исследователей детского рисунка в России выдающийся психолог и психиатр В. М. Бехтерев, еще в начале XX в. обращая внимание своих коллег на детский рисунок, отмечал, что рисование «...представляет собой крайне поучительный предмет исследований».

Детское изобразительное творчество направлено на изображение окружающей действительности. Однако реальный мир в продуктах своей деятельности ребенок отражает не механически. Отражение это сложно обусловлено всем ходом психического развития ребенка, его возрастными и индивидуальными особенностями, условиями жизни, воспитанием, обучением (Е. И. Игнатьев, Е. А. Флерина, В. С. Мухина, Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова и др.).

Рисуя, ребенок проявляет свое стремление к познанию окружающего мира и в определенной степени уровень этого познания. Чем более развито у детей восприятие, наблюдательность, чем шире запас его представлений, тем полнее и точнее отражают они действительность в своем творчестве, тем богаче, выразительнее их рисунки. В изобразительной деятельности ребенка находят отражение такие специфические особенности его мышления, как конкретность, образность (изображая Ленинград в блокаде, дети рисовали город, окруженный проволокой: «Пробили блокаду, сняли проволоку, ура!»). Изобразительная деятельность ребенка теснейшим образом связана не только с отдельными функциями (восприятием, памятью, мышлением, воображением), но и с личностью в целом. В ней проявляются интересы ребенка, темперамент, некоторые половые различия. Мальчики, например, любят рисовать солдат, лошадей, транспортные средства (корабли, поезда, самолеты), мчащихся всадников; девочки предпочитают изображать дома, природу. У мальчиков обнаруживается большее тяготение к динамическим построениям, у девочек же — к статическим изображениям, они чаще в своем рисунке используют орнаментальное и декоративное оформление, украшение.

На качестве детского рисунка сказывается здоровье ребенка, его общее физическое и психическое состояние. Так, Н. Н. Бурмистрова выявила, что у детей, больных скарлатиной, происходит как бы деградация изобразительных навыков и умений, рисунки их становятся более примитивными, ребенок часто переходит к бессюжетному рисунку, отходит от использования цвета тонких дифференцировок и переходит к бесцветному или неадекватному по использованию цвета рисунку. В процессе же выздоровления изобразительная деятельность ребенка постепенно усложняется, достигая, как правило, того уровня, на котором была до заболевания.

Возникновению изобразительной деятельности ребенка предшествует подготовительный период (см. гл. 5, § 2).

На этом этапе, создавая каракули, ребенок не ставит еще изобразительной цели.

Особо значимым в развитии изобразительной деятельности является период, когда ребенок начинает сам ставить перед собой изобразительную задачу. Рисование его переходит при этом в новую стадию — стадию собственно изобразительной деятельности.

Совершенствование изобразительной деятельности связано с развитием на протяжении детского возраста механизмов зрительно-двигательной координации, зрительно-двигательной готовности к рисованию.

Процесс рисования, как правило, сопровождается рассказом ребенка, словесными обозначениями изображаемых предметов. Словесные обозначения помогают ребенку вычленить в предметах их признаки. Слово на первых шагах овладения изобразительной деятельностью является существенной «добавкой» к детскому рисунку. По мере овладения языком графического изображения рисунок приобретает все более самостоятельное значение, потребность в словесных дополнениях к нему постепенно уменьшается. Слова начинают в основном нести функцию регулирующую, планирующую процесс изображения, контролирующую способы и приемы изображения.

Одна из наиболее характерных особенностей рисунка ребенка — его схематизм. Так, изображая человека, дети часто рисуют «головонога» (голову, руки, ноги). К числу специфических особенностей стиля детского рисунка относят также «прозрачность», «незаслоняемость» предмета (рисую дом, ребенок изображает его нередко одновременно как бы с нескольких точек зрения — стены, крышу, дверь, забор и людей, мебель через как бы «прозрачные» стены).

На замечание воспитателя по поводу детского рисунка «Почему в закрытой корзине видны яблоки?» ребенок отвечает: «А я открыл и посмотрел, там их много было, мама с рынка принесла» (из исследований Е. А. Флериной).

В рисунке ребенок стремится передать все свои знания о предмете. Затруднение вызывает у него передача динамики предметов. Нередко выход из него дети (наиболее часто младшие дети) находят в звукоподражаниях, жестах. От динамики моторного порядка и произвольной ребенок постепенно переходит к динамике зрительной, изображаемой.

Трудность для ребенка представляет и передача перспективных сокращений, пропорциональности отдельных частей предмета и т. п.

На протяжении детского возраста под влиянием обучения, развития психических функций, приобретения опыта рисунок ребенка становится богаче по содержанию, более детализированным, выразительным.

В последние десятилетия рисование ребенка рассматривается как синтетическая деятельность, характеризующаяся проявлением разных сторон психического развития, использованием опыта, приобретенного в разных видах детской деятельности, усвоением разнородных элементов социального опыта, человеческой культуры (Мухина В. С., 1983).

В рисунке ребенок не только проявляет свой уровень познания мира, но и выражает эмоциональное отношение к окружающему. Уже содержание рисунков свидетельствует о предпочтениях ребенка, о том, что его особенно интересует, привлекает.

В детских рисунках мы увидим веселый праздник, цирк, поразивший ребенка своей красочностью, необычностью, любимца Петрушку, персонажей взволно-

вавшей его сказки, рассказа, кинофильма, отважных, сильных космонавтов, летчиков, пожарных. Важнейшие события, явления, отозвавшиеся в душе ребенка, значимые для него, находят отражение в его творчестве.

Основными средствами для выражения отношения к изображенному служат линия и цвет. Причем цвет в детском периоде чаще используется в плане выразительном, нежели в изобразительном. Кроме того, в качестве специальных выразительных средств ребенок использует орнамент и симметрические построения, преувеличение или преуменьшение отдельных предметов, композицию (Флери-на Е. А., 1965; Мелик-Пашаев А. А., 1975).

Гордыми красавцами рисовали отечественные корабли дети в годы Великой Отечественной войны, похожими на прекрасных птиц — отечественные самолеты, огромными, победными — наши танки, а фашистские — мрачными, мелкими, безобразными.

— Никак не могу нарисовать красноармейца, — говорит мальчик, — у меня все время получается фашист.

— Почему?

— Такой безобразный...

Шурик нарисовал наш самолет и просит другой лист бумаги: «Я не хочу рисовать фашистский самолет на одном листе с нашим» (из дневников воспитателей детских садов Ленинграда)¹.

Для изучения эмоционального отношения детей к окружающему миру анализируются, как правило, рисунки на такие темы, которые уже сами по себе требуют от детей выразить свое собственное отношение к действительности («Самое прекрасное», «Самое безобразное», «Самое смешное» и т. п.).

Изучая рисунки на темы «Самое красивое» и «Самое некрасивое», В. С. Мухина (1981, 1985) обратила внимание на следующее: дети трех лет почти все сразу приступали к изображению «самого красивого». Младшие дети изображали только то, что умели и предпочитали. Предложение нарисовать «самое некрасивое» вызывало большие затруднения — дети либо отказывались от рисования некрасивого, либо находили выход в доизобразительном черкании, без старания. Начиная с 5-летнего возраста дети поражают самостоятельным многообразным решением заданных тем.

Красивое для ребят — это то, что дает приятные зрительные впечатления (яркие цвета: желтый, оранжевый, красный, голубой, изумрудно-зеленый), орнаменты, эмоционально пережитые явления природы, приятные животные, хорошие, одобряемые окружающими поступки людей, результаты человеческой деятельности, несбывшиеся желания. Некрасивое — все неприятное, страшное, пугающее в реальности и в сказках (волк, черти); поступки, которые осуждаются, «ревы», «грязнули» и т. д. Некрасивое часто оформляется темными (черной, коричневой и др.) красками.

В дошкольном возрасте дети ищут выразительные средства не только в своей собственной деятельности. Они начинают овладевать выразительными средствами доминирующих в их среде художественных направлений, усваивать социальный опыт и применять его в своем изобразительном творчестве. «Ребенок, — под-

¹ рисуют дети блокады / Сост. Э. И. Голубева, А. А. Крестинский. Л., 1969.

черкивает В. С. Мухина (1983, с. 21), — присваивает выразительные средства так же, как всю духовную культуру общества, в котором живет».

§ 2. Изобразительная деятельность ребенка как показатель уровня его психического развития

Почему дети рисуют? На этот сакраментальный вопрос специалисты различного профиля дают различные ответы.

Психофизиологи полагают, что детские рисунки — четкое отражение этапов развития зрительно-пространственно-двигательного опыта ребенка. Так, дети до 6 лет не признают пространственного изображения, рисуя только вид спереди или сбоку.

По мнению нейрофизиологов, детское рисование способствует согласованности межполушарного взаимодействия.

Для клинических психологов важна связь рисования с мышлением и речью. Осознание окружающего происходит у ребенка быстрее, чем накопление слов и ассоциаций, и рисование дает ему возможность в образной форме выразить то, что он знает и переживает, несмотря на нехватку слов. Дети, как правило, рисуют не предмет, а свое обобщенное знание о нем, обозначая индивидуальные черты лишь символическими признаками. Недаром выдающийся отечественный психолог Л. С. Выготский назвал детское рисование «графической речью» (1967).

К подростковому возрасту рисование, по-видимому, исчерпывает свои биологические функции, его адаптивная роль снижается. Подросток переходит к более высокому уровню абстракции, на первые позиции выдвигается слово, позволяющее с гораздо большей легкостью, чем рисование, передавать сложность событий и отношений.

§ 3. Стадии развития детского рисунка

Самая ранняя стадия — стадия лишенных смысла штрихов (стадия «марания», «каракулей»). Стадию «каракулей» считают сходной с гулением ребенка, которое возникает в процессе овладения ребенком «звуковой материей», из которой формируется речь.

Центральный мотив детских рисунков — человеческая фигура (приблизительно с 3,5 года). В 3-4 года на детских рисунках появляется «головоногий человек». После 5 лет происходит переход к двумерному рисунку: туловище в виде круга, овала, треугольника или четырехугольника; голова непосредственно соединена с туловищем; ноги — далеко друг от друга. В 6 лет прибавляются такие детали, как уши, волосы. К 7 годам можно наблюдать уточнение пропорций детского рисунка. Ноги помещаются ближе друг к другу, руки присоединяются в правильном месте на высоте плеч, появляется намек на шею (как промежуточное звено, ее контурная линия не исходит из линии головы или туловища). В 8 лет можно наблюдать переход от рисунка анфас к частичному или полному профилю. Совершенствуется изображение ног (сходятся в шаге). С 9 лет возникает попытка изобразить на рисунке движение. Рисунки все еще остаются плоскостными-

В 10-11 лет ребенок делает попытку перспективного изображения окружающего мира, что отражает его возросший зрительно-пространственно-двигательный опыт (Шванцара Й. и соавт., 1978).

Условно можно различить два типа детей-рисовальщиков:

- ♦ конструкторы (экспрессионисты) — рисующие аналитически, формирующие фигуру из частей, рисующие скорее то, что знают, а не то, что видят;
- ♦ наблюдатели (импрессионисты) — воспринимающие очертания и точные пропорции фигур.

Отражение в детском рисунке наличия у ребенка органической патологии УНС

По Й. Шванцаре и соавт. (1978), надежно коррелируют с клинически подтвержденными органическими синдромами: наклон фигуры $>95^\circ$ или $<85^\circ$; двойные линии; прерывистые линии; трясущиеся линии (проявление дрожания); не соединенные линии.

Безусловно, отдельные признаки «органичности» могут быть и в рисунках здоровых детей, однако наличие двух и более признаков — патогномоничное явление.

Особенности рисунков детей с интеллектуальной недостаточностью

При глубокой умственной отсталости (идиотии) абсолютно исключено рисование даже в стадии «каракулей», т. е. та деятельность, которая способствует развитию ориентировочной активности у нормальных детей раннего возраста.

При умеренной умственной отсталости (имбецильности), при которой характерно грубое нарушение познавательной активности, моторное и речевое недоразвитие, отмечается чрезвычайная пассивность при рисовании. Без надлежащего обучения графические возможности не переходят стадию «каракулей» (и даже каракули такие дети не соотносят с реальными предметами).

Даже при специальном обучении дети с умеренной умственной отсталостью не в состоянии сразу повторить простые движения, нарисовать линию. Сложное изображение, требующее нескольких различных движений, им вообще не удается (Шванцара Й. и соавт., 1978).

При легкой умственной отсталости (дебильности) наблюдаются упрощенность рисунков в сравнении с нормальными детьми того же возраста, неизменное следование усвоенным графическим шаблонам. В целом изобразительная деятельность умственно отсталых детей не возникает и не развивается без специального обучения, тогда как у нормально развивающихся детей она и возникает, и развивается спонтанно.

Характерные черты рисунков детей с эндогенными Психическими заболеваниями

Имеют свои особенности и рисунки детей с больной психикой.

Для детей дошкольного возраста, страдающих аутизмом и шизофренией, характерны:

- ♦ незавершенность в изображении предметов и действий;
- ♦ резкая деформация рисунка;
- ♦ увеличение анатомических частей;
- ♦ вычурность, разорванность в изображении;
- ♦ патологическое влечение к изображению определенных предметов;
- ♦ парадоксальность в изображении героев сюжета и т. д. (Болдырева С. А., 1974, Игумнов С. А., 2001).

При эпилепсии детского и подросткового возраста типична избыточная детализация рисунка (Гиляровский В. А., 1954).

Выявленная зависимость качества рисунка от состояния здоровья ребенка дает возможность специалистам использовать детский рисунок в качестве диагностического метода.

§ 4. Рисунок — отражение особенностей личности и отношений ребенка и подростка

Американским психологом Карен Махвер (Machover, 1949; цит. по Kramer, 1977) была проведена огромная работа по анализу детских рисунков в сопоставлении с клиническими данными. Ею был выделен ряд признаков интерпретации рисунка человека, касавшихся личностных особенностей. Согласно психоаналитической концепции, оперируя неопределенным материалом, человек проецирует на него особенности своего внутреннего мира. Изображая человека, испытуемый неосознанно идентифицируется с ним и наделяет его чертами, которые могут быть расценены как индикаторы его собственных личностных свойств.

Интерпретация рисунка человека по Карен Махвер

Голова (в понимании детей начиная с 3 лет) — средоточие ума, а также волевого управления. Наделение фигуры маленькой головой свидетельствует о переживании ребенком своей интеллектуальной неадекватности (что не обязательно связано с низким уровнем интеллекта, а скорее с низкой самооценкой).

Нечеткое изображение головы — показатель застенчивости, робости. Если голова изображается в последнюю очередь, возникает предположение о наличии межличностных конфликтов.

Шея — связующее звено между сферой контроля (головой) и сферой влечений (телом). Шея появляется в детских рисунках не сразу. Сначала ребенок рисует голову, непосредственно «приклеенную» к туловищу, и лишь постепенно (после 7 лет и то не у всех) возникает шея — символ способности к рациональному самоконтролю.

Чрезмерно крупная шея сигнализирует об осознании телесных, бессознательных влечений и стремлении их контролировать. Длинная тонкая шея — свидетельство астенических черт личности. Толстая короткая шея — уступки своим желаниям, выражение неподавленных импульсов.

Крупные плечи отражают ощущение большой силы, а мелкие — наоборот, малочисленности, ничтожности, причем не только в физическом плане. Угловатые плечи — свидетельство чрезмерной осторожности, повышенной тревожности. Пока-

тые плечи — отражают сниженный жизненный тонус, уныние, иногда — чувство рины.

Туловище — средоточие жизненных сил. Угловатое или квадратное туловище свидетельствует об уверенности, слишком крупное — о наличии неудовлетворенных потребностей, необычно маленькое — симптом низкой самооценки.

Детально прорисованное **лицо** — свидетельство сильной озабоченности отношениями с другими, своим внешним видом.

Отдельные детали лица также имеют символическое значение. Подчеркнутый подбородок — потребность в доминировании. Слишком крупный подбородок — стремление компенсировать внутреннюю неуверенность.

Крупные или слишком подчеркнутые **уши** часто отмечаются в рисунках детей, особо чувствительных к критике. Маленькие уши или отсутствие ушей — стремление отвергнуть, «заглушить» критику.

Большие расширенные **глаза** — тревожность, беспокойство, потребность в защите (недаром поговорка гласит: «У страха глаза велики»). Глаза-точечки, щелочки — потребность в зависимости.

Оскаленный **рот** отражает склонность к вербальной агрессии (особенно если четко обозначены зубы). Рот наподобие клоунского — вынужденная приветливость, неадекватные чувства. Персонаж без рта или со ртом-точечкой, щелочкой — нарушение вербальной коммуникации.

Слишком длинные **руки** — отражение амбициозных стремлений (сравним выражение: «У них руки — длинные!»), очень короткие руки — ограниченность стремлений, ощущение неадекватности. Руки, изображенные близко к телу, могут выражать внутреннее напряжение. Руки за спиной или в карманах — чувство вины; неясно очерченные руки — неуверенность в себе, скованность в социальных контактах; широкий размах рук — интенсивное стремление к действию (если пальцы сжаты в кулаки — открытый протест).

Четко прорисованные **ноги** — отражение чувства уверенности (недаром об уверенном в себе человеке говорят: «Он твердо стоит на ногах»). Непропорционально длинные ноги — сильное стремление к независимости. Чем больше площадь опоры у ног, тем тверже ощущение надежности. Если рисунок начат с ног — это свидетельство боязливости.

Видимые отношения пропорций по отношению к правой и левой сторонам свидетельствуют об отсутствии внутреннего равновесия, причем искажения, идущие по правой стороне изображаемого человека, отражают проблемы взаимоотношений с миром социальных норм и тех людей, которые их воплощают для ребенка.

Р. Ф. Беляускайте (1987) выделяет следующие симптомокомплексы, отражающие эмоциональное состояние ребенка:

- ◆ незащищенность, проявлением которой служит расположение рисунка в самом верхнем или нижнем углу листа;
- ◆ чувство неполноценности (очень маленький размер рисунка, отсутствие или непропорционально короткие руки, отсутствие ног, руки и т. п.);
- ◆ трудности общения (отсутствие основных деталей лица, схематичный рисунок человека, руки в оборонительной позиции, «отвернувшийся» человек и т. п.).

§ 5. Рисунок семьи как средство диагностики внутрисемейных взаимоотношений

Одной из главнейших и наиболее часто используемых в клинической практике рисуночных психодиагностических методик является рисунок семьи.

Данная методика представляет собой процедуру, отражающую восприятие ребенком своего места в семье, его отношение к семье в целом и к отдельным членам семьи (Беляускайте Р. Ф., 1987).

Для исследования необходимы лист белой бумаги, набор цветных карандашей, резинка.

Инструкция, даваемая ребенку: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью». Ни в коем случае нельзя объяснять, что обозначает слово «семья», так как этим искажается сама суть исследования. Время выполнения задания не ограничивается.

В процессе выполнения задания, если оно проводится в кабинете психотерапевта, следует отмечать: последовательность рисования; паузы более 15 секунд; стирание деталей; спонтанные комментарии ребенка; эмоциональные реакции и их связь с изображаемым содержанием.

После выполнения задания в процессе беседы надо задать ребенку следующие вопросы: «Скажи, кто тут нарисован?», «Где они находятся?», «Что они делают?», «Кто это занятие придумал?», «Им весело или скучно? Почему?», «Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему?», «Кто из них самый несчастный? Почему?».

Интерпретация рисунка условно подразделяется на три части: анализ структуры рисунка; интерпретация особенностей графической презентации членов семьи; анализ процесса рисования (Романова Е. С, Потемкина С. Ф., 1992).

Как правило, ребенок, испытывающий эмоциональный комфорт в семье, рисует полную семью. Искажение реального состава семьи заслуживает пристального внимания, так как за этим почти всегда стоит эмоциональный конфликт, недовольство семейной ситуацией.

Крайние варианты представляют собой рисунки, на которых вообще не изображены люди или изображены только не связанные с семьей люди.

За такими реакциями чаще всего кроются: травматические переживания, связанные с семьей; чувство отверженности, покинутости; аутизм; высокий уровень тревожности; плохой контакт с исследуемым ребенком.

Чаще приходится сталкиваться с менее выраженными отступлениями от реального состава семьи.

- ♦ Уменьшение состава семьи: дети забывают нарисовать тех членов семьи, которые для них менее эмоционально привлекательны, с которыми сложились конфликтные отношения. Не рисуя их, ребенок как бы разряжает неприемлемую эмоциональную атмосферу семьи, избегает связанных с ними негативных реакций. Наиболее часто в рисунке отсутствуют братья и сестры, что связано с ситуацией «сиблингового соперничества». Ребенок таким образом в символической ситуации «монополизирует» недостающие любовь и внимание родителей.

- ♦ Иногда вместо реальных членов семьи ребенок рисует маленьких зверушек. Всегда следует выяснить, с кем ребенок их отождествляет (чаще всего так рисуются братья и сестры, чье влияние в семье ребенок стремится уменьшить).
- ♦ Случаи, когда ребенок не рисует себя или, наоборот, вместо семьи изображает только себя, свидетельствуют об отсутствии чувства общности в семье.
- ♦ Увеличение состава семьи связано с неудовлетворенными в семье психологическими потребностями ребенка (часто встречается в рисунках единственных в семье детей).
- ♦ Рисование дополнительно к родителям (или вместо них) не связанных с семьей взрослых указывает на поиск ребенком человека, способного удовлетворить его потребность в близких эмоциональных контактах.

Расположение членов семьи на рисунке указывает на психологические особенности взаимоотношений в семье.

Индикаторы психологического благополучия в семье — сплоченность членов семьи, рисование их с соединенными руками, объединенность в общей деятельности.

Показатели низкого уровня эмоциональных связей — разобщенность членов семьи, их удаленность друг от друга. Группировка членов семьи в рисунке иногда помогает выделить психологические микроструктуры семьи, коалиции. Индивидуальные особенности каждой нарисованной фигуры свидетельствуют об отношении ребенка к конкретным членам семьи. Хорошие эмоциональные отношения с человеком сопровождаются позитивной концентрацией внимания на его рисовании, что в результате отражается в большем количестве деталей тела, декорировании, использовании разных цветов. С другой стороны, негативное отношение к человеку ведет к явной схематичности его изображения.

О восприятии ребенком значимости членов семьи можно судить на основе сравнения величины фигур, поскольку для ребенка (как и в архаическом искусстве Древнего Египта и Вавилона) величина фигуры выступает средством выражения значимости.

§ 6. Музыкальная деятельность ребенка

Одним из любимых видов деятельности ребенка является музыкальная. Разнообразны виды ее — восприятие музыки, исполнительская деятельность, творчество, музыкально-образовательная деятельность. Каждый из этих сложных, специфических видов музыкальной деятельности охватывает несколько сфер и оказывает особое влияние на развитие музыкальных способностей, личности ребенка в целом.

Тонкое, дифференцированное восприятие, «слышание» музыки является важным компонентом музыкальности. Восприятие музыки развивается прежде всего в процессе специального слушания музыкальных произведений. Значение этого вида деятельности в формировании будущей музыкальной культуры, любви к Музыке высоко оценивается многими как отечественными, так и зарубежными специалистами (В. Н. Шацкая, Н. А. Ветлугина, И. Л. Дзержинская, Д. Б. Кабелевский, Д. Марселл и др.). Уже в детском возрасте в процессе слушания формируется «умение выслушать до конца произведение, следить за его расположением».

ем, запоминать и узнавать его, различать его основную идею и характер, наиболее яркие средства музыкальной выразительности»¹.

Восприятие детьми музыки как вид деятельности включает также восприятие музыки в связи с ее последующим исполнительством, музыкально-дидактические игры для развития сенсорных способностей. В восприятии музыки тесно переплетены интеллектуальные и эмоциональные процессы. На протяжении детского возраста формируется дифференцированное и целостное восприятие музыки, развивается способность эмоционально откликнуться на общее настроение музыкального произведения.

Сформированные в процессе восприятия обобщенные способы действий (например, вслушивание) оказывают положительное воздействие и на другие виды музыкальной деятельности ребенка, в том числе исполнительскую.

Детское музыкальное исполнительство представляет собой практическую, достаточно разнообразную деятельность — пение, музыкально-ритмическое движение, игра на музыкальных инструментах. Пение, по мнению многих специалистов, является первым и наиболее доступным видом музыкальной и исполнительской деятельности. В процессе пения не только успешно развиваются музыкальные сенсорные способности (особенно музыкально-слуховые представления звуковысотных отношений, певческий голос), но и формируется эстетическое отношение к окружающему, музыке.

В процессе ритмических музыкальных игр, упражнений, танцев дети учатся передавать музыкальные образы в движении в соответствии с музыкой. Благоприятное воздействие этот вид деятельности оказывает не только на развитие двигательных навыков, ритмики, музыкальности в целом, но и на создание общего бодрого, радостного жизненного тонуса ребенка. Как верно отмечал основатель системы ритмического воспитания швейцарский педагог и композитор Э. Ж. Далькроз, «урок ритмической гимнастики должен приносить детям радость, иначе он теряет половину своей цены»².

Все шире, активнее используется в детском возрасте игра на музыкальных инструментах. Дети учатся играть и на самых простых ударных инструментах (колокольчики, бубен, треугольники, барабан), и на металлофонах, цитрах, триолях, флейтах и др. В детском саду этой деятельностью дети занимаются как индивидуально, так и группой (в небольшом ансамбле, оркестре).

На протяжении детского возраста под влиянием воспитания и обучения совершенствуются все виды детского музыкального исполнительства, оно становится все более выразительным. Это проявляется, по мнению специалистов (Н. А. Ветлугиной, А. В. Кенемана и др.), в развитии способности искренне и непосредственно выражать эмоциональное содержание музыки, непринужденно действовать, в усвоении определенных способов пения, движения, игры на музыкальном инструменте, в отражении в процессе исполнения индивидуального своеобразия ребенка.

Особое место в музыкальной деятельности детей занимает творчество (песенное, музыкально-игровое и танцевальное, импровизация на детских музыкальных инструментах).

¹ Ветлугина Я. А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968. С. 98.

² Далькроз Э. Ж. Ритм. Его воспитательное значение для жизни и для искусства. 6-я лекция // Театр и искусство. (Без года.) С. 7.

Многолетние исследования ученых в лаборатории эстетического воспитания Института детского воспитания АПН СССР (ныне — РАО РФ) под руководством Н. А. Ветлугиной (1968, 1974) показали важную роль в формировании творческой активности в разных видах художественной деятельности специальных творческих заданий. Выделены три этапа в усложнении такого рода заданий.

На первом этапе детям предлагают задание, требующее от них первоначальной ориентировки в творческой деятельности. Создается установка на новые для них способы действий (сочини, придумай, найди, измени, дети подражают различным звукам («баю-бай, а-ау»), пению кукушки, петуха и т. п., зовут друг друга по имени; из предложенных элементов танца выбирают те, которые подходят к характеру данной мелодии, и т. п.). Дети действуют совместно с педагогом, активно подражают способам действий, примененным в музыкальном образце, проявляют себя, в отдельных случаях, используя лишь элементы творческих действий.

На втором этапе детям предлагают задания, вызывающие у них целенаправленные действия, поиски решений. Способы действий стимулируются уже косвенным путем (сочинить песню на заданный текст, пользуясь косвенным образцом; придумать действия определенных персонажей на основе рассказанной сказки, иллюстрирующие отдельные эпизоды; придумать пьеску, передавая характерные движения сказочных персонажей, и т. п.).

Такого рода задания ставят детей в постоянно меняющиеся ситуации и показывают, что на основе старого можно найти новые комбинации, видоизменить или улучшить созданное ранее. При этом возникает атмосфера совместного творчества со взрослым, ребенок получает первое представление о том, что общими усилиями можно доставить другим удовольствие.

На третьем этапе детям дают задания, предполагающие их самостоятельные действия, без применения образцов (сочинить песню, выбрав текст по своему усмотрению из нескольких заданий, составить композицию простейших плясок, сюжета музыкальных пьес и т. п.). Дети обдумывают замыслы игры, рассказа, рисунка, аппликации, планируют свои действия, намечают, какими художественными средствами лучше воспользоваться для реализации замысла.

Музыкальные творческие проявления детей более скромны по сравнению с проявлением творчества в таких видах художественной деятельности, как, например, изобразительная и литературная. Существует мнение, что к музыкальному творчеству способны лишь особо одаренные дети. Однако специальные исследования (Теплов Б. М., 1941, 1985; Ветлугина Н. А., Кенеман А. В., 1983 и др.) опровергают это мнение и убедительно доказывают, что раннее вовлечение детей в творческую, а не только «воспринимающую», деятельность очень полезно для общего художественного развития, естественно для ребенка и вполне отвечает его Потребностям и возможностям.

Интерес детей к творческой деятельности увеличивается, если они знакомят с ее продуктами своих родных, малышей, показывают свои импровизации в развлечениях, на концертах и т. п.

Творчество основывается на тех знаниях, умениях, опыте, которые приобретает ребенок. Воспитателю необходимо грамотно организовать деятельность ребенка на приобретение их. Художественное творчество невозможно без внутренней

активности ребенка. Задача воспитателя — побуждать творческую активность ребенка, развивать его изыскательные качества.

Важным условием успешного формирования художественного творчества ребенка является также оптимальный стиль педагогического общения воспитателя.

Грамотное руководство художественной деятельностью детей предполагает владение воспитателем не только специальными умениями (рисовать, петь, танцевать и др.), но и определенными педагогическими. Вот основные из них:

- ♦ умение наблюдать художественную деятельность детей (все ее виды), определять уровень ее развития у детей;
- ♦ планировать формирование художественной деятельности, всех ее видов, определить «ближние», «средние» и «дальние» перспективы в развитии художественной деятельности группы и отдельных детей;
- ♦ отобрать необходимый материал, в наибольшей степени отвечающий целям художественной деятельности (определенного вида ее) и задачам конкретного занятия, в частности грамотно размещать материал для самостоятельной художественной деятельности в группе («музыкальная зона», книжный уголок и т. п.);
- ♦ организовать художественную деятельность всей группы, подгруппы, отдельных детей;
- ♦ обогащать детей впечатлениями, переживаниями с целью развития их художественной деятельности;
- ♦ отобрать методы и приемы в работе с детьми в процессе руководства художественной деятельностью, отвечающие задачам ее конкретного вида, возрастным и индивидуальным особенностям детей;
- ♦ вызывать в процессе общения с детьми эмоциональное отношение к предметам окружающей действительности, художественным произведениям;
- ♦ стимулировать общением образное мышление, детское творчество, создавать в процессе руководства художественной деятельностью проблемные ситуации, решение которых способствовало бы созданию детьми наиболее выразительных образов;
- ♦ предусмотреть возможные затруднения в художественной деятельности детей;
- ♦ выделить группы отдельных детей, требующих особого внимания в развитии конкретного вида художественной деятельности; заметить рост, «продвижение» детей в овладении художественной деятельностью;
- ♦ дать оценку художественной деятельности ребенка с учетом его «зоны ближайшего развития», вселяющую веру в его возможности;
- ♦ формировать у детей грамотные и доступные им критерии оценки в области художественной деятельности;
- ♦ создавать в процессе руководства художественной деятельностью атмосферу сотворчества, вступать с детьми в личностно-деловое общение;
- ♦ быстро и гибко применять свои знания и опыт в решении практических задач при руководстве различными видами художественной деятельности;
- ♦ грамотно сочетать показ приемов художественной деятельности с доступным детям объяснением и др.;

- ♦ использовать художественную деятельность детей с целью создания благоприятного психологического климата в группе, включать в коллективную, групповую художественную деятельность неуверенных в себе, «малопопулярных» детей.

Итак, в детском возрасте ребенок начинает овладевать художественной деятельностью, имеющей важное значение в формировании качеств, необходимых для перехода к школьному обучению. По мнению ученых, именно в типичных «дошкольных» видах деятельности — игровой, изобразительной, конструктивной — развиваются такие способности, которые трудно, а то и вовсе нельзя сформировать позже. Успешное развитие художественной деятельности оказывается возможным при умелом руководстве со стороны педагогов.

Вопросы для повторения

1. Каковы психологические предпосылки художественной деятельности детей?
2. О каких сторонах детской психики может рассказать детский рисунок? Проиллюстрируйте свой ответ примерами.
3. Как развивается рисование ребенка?
4. Какова специфика музыкальной деятельности ребенка?

Практические задания

1. Понаблюдайте за конструктивной деятельностью детей двух возрастных групп (средней и старшей) и проанализируйте ее. Заметны ли возрастные различия в конструировании детей? Если да, то в чем они проявляются? В какой степени руководство воспитателем конструктивной деятельностью детей способствует развитию их творчества?
2. Исследуйте музыкальную деятельность детей одной из возрастных групп детского сада. Какой вид ее наиболее развит у этих детей? Чем объясняются успехи (недостатки, отставание) детей в конкретных видах музыкальной деятельности?

Глава 8

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ТРУДУ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

§ 1. Формирование психологических предпосылок трудовой деятельности

Труд представляет собой сложную деятельность, осуществление которой предполагает определенный уровень физического и психического развития. Подготовка ребенка к будущей трудовой деятельности начинается задолго до того, как он сможет принять участие в общественно полезном труде. Необходимые для трудовой деятельности психические качества личности формируются под влиянием условий жизни и воспитания.

В детском возрасте подготовка к труду осуществляется в нескольких направлениях. Прежде всего необходимо сформировать у ребенка психологические предпосылки будущей трудовой деятельности. К ним относится формирование умения действовать целесообразно, в соответствии с обстоятельствами и требованиями других людей, развитие произвольных движений руки, согласующихся с некоторыми физическими и функциональными особенностями используемых предметов, развитие способности заранее представлять результаты своих действий и планировать последовательность их выполнения, формирование различных двигательных навыков.

Уже на первом году жизни происходит интенсивное формирование произвольных движений руки, закладываются основы согласованной работы руки и глаза, формируются результативные действия. По мере того как ребенок овладевает речью, появляется возможность словесно регулировать его действия, он учится подчинять свое поведение элементарным требованиям окружающих.

К дошкольному возрасту дети овладевают относительно развитыми действиями, которые носят уже результативный характер. Затем происходит переход от действий результативных к продуктивным. Целью действий ребенка становится не только использование готового предмета, но и преобразование его, развивается способность заранее представлять результаты своих действий, планировать последовательность их выполнения, стремиться к достижению определенного результата.

Трудовая деятельность, во-первых, предполагает наличие определенных практических умений (например, умений пользоваться простейшими орудиями), а также знакомство со свойствами некоторых материалов. Во-вторых, она требует развития интеллектуальных качеств, например способности планировать свои действия и предусматривать их результаты. В-третьих, она предполагает определенный уровень развития детской воли — устойчивого стремления к достижению поставленной цели, к получению заранее представляемого продукта и умения подчинить свое поведение поставленным целям.

В продуктивной (изобразительной, конструктивной) деятельности происходит дальнейшее развитие произвольных действий, формирование разнообразных двигательных навыков. Самообслуживание, изобразительная деятельность, изготовление различных поделок из бумаги, бросового и природного материала предъявляют довольно высокие требования к целесообразному использованию предметов домашнего обихода и простейших инструментов. Происходит формирование специфических человеческих навыков, которые П. Я. Гальперин назвал «орудийными операциями». Формирование «орудийных операций», развитие умения подчинять движения руки логике движения «орудия» имеет чрезвычайно важное значение для подготовки ребенка к будущей трудовой деятельности.

Особое значение для становления трудовой деятельности имеет игра. В игре начинают складываться и впервые проявляются мотивы будущей общественно полезной деятельности. Обогащая ребенка впечатлениями, побуждая к игре, взрослые осуществляют важную воспитательную и ориентировочную работу, формируют главную предпосылку к общественно полезному труду — определенное положительное отношение к трудовой деятельности людей. В игре ребенок отражает трудовую жизнь взрослых, учится строить взаимоотношения, осваивает некоторые трудовые операции.

Известный отечественный психолог П. П. Блонский выделял специфические черты труда детей¹. Он установил, что в этом возрасте трудно провести границу между трудом и игрой, между ними нет большой разницы, так как высшая форма труда — творческий труд подобно игре включает в себе элемент наслаждения процессом деятельности. Он предполагал, что, играя, ребенок проходит лучшую школу подготовки к творческому труду.

Наблюдая за сюжетно-ролевыми играми на бытовые или производственные темы, можно судить, как дети относятся к труду, что они считают в нем главным, какой характер взаимоотношений отражают. Игра как ведущая деятельность ребенка позволяет не только выявлять, но и сформировать положительное отношение к труду, общественные мотивы, высокие нравственные взаимоотношения. Психологический анализ детских игр показывает, что ребенок усваивает особенности взаимоотношений, мотивы трудовой деятельности, качества трудящихся людей только тогда, когда они входят в содержание игры, а не навязываются со стороны.

§ 2. Становление собственно трудовой деятельности детей

С помощью родителей и воспитателей, под влиянием их требований ребенок постепенно привлекается к выполнению сначала отдельных поручений, затем более сложных заданий, результаты которых необходимы не только для него лично, но важны для других детей, для окружающих его взрослых. Несмотря на то что объективная ценность этой деятельности невелика, велико ее значение для формирования волевых и нравственных сторон личности, для подготовки ее к будущей полезной деятельности, для формирования общественных мотивов этой деятель-

ности. Трудовая деятельность детей на каждом возрастном этапе имеет свои особенности.

В младшем детском возрасте труд носит подражательный характер, но это не простая подражательность, а такое сотрудничество, в котором ребенок постепенно становится помощником взрослых в их бытовом труде. Работая сперва «параллельно» с копируемым им взрослым, ребенок мало-помалу, не без внимания со стороны взрослого, входит в более сложное сотрудничество с ним в роли его помощника, правда, еще очень слабое. Стремление ребенка участвовать в работе старших очень важно вовремя поддержать и использовать с целью воспитания уважения к труду старших.

У младших детей участие в элементарной трудовой деятельности еще носит игровой характер, так как привлекает своей занимательностью. Своеобразная взаимосвязь с игрой сохраняется и в труде среднего, а иногда и старшего ребенка. Однако трудовая деятельность детей не строится на одном интересе, хотя и не исключает его. Об этом хорошо говорит А. С. Макаренко: ребенок «должен воспитываться так, чтобы решающим моментом в трудовом усилии была не его заинтересованность, а его польза, его необходимость... по мере развития ребенка даже самая неприятная работа будет приносить ему радость, если общественная ценность работы будет для него очевидна»¹.

В старшем дошкольном и младшем школьном возрасте трудовая деятельность детей усложняется по объему, видам деятельности, содержанию, по отношению к ней и направленности. Дети любят помогать взрослым. Поначалу эта помощь скорее символическая, но ребенка не смущает отсутствие умений и навыков.

Он не замечает этого, получая удовольствие от ощущений своей причастности к серьезному делу, осознает себя равноправным участником общей деятельности. Здесь и зарождаются корни трудолюбия. При умелом поддержании положительных эмоций удастся уже в среднем детском возрасте сформировать интерес к труду, желание приложить усилие, чтобы добиться определенного результата. Ради участия в работе, имеющей объективную пользу, дети могут поступиться игрой или другими интересными занятиями.

Формы трудовой деятельности детей и младших школьников довольно разнообразны. Сюда относится труд, связанный с самообслуживанием, выполнение обязанностей дежурного, выполнение поручений взрослых, уход за комнатными растениями и животными, работа на участке детского сада, изготовление различных поделок и т. п.

В начальных формах трудовой деятельности детей создаются благоприятные условия для формирования коллективистских черт личности. Работая сообща, выполняя общее дело, помогая друг другу, дети учатся жить в коллективе и нести ответственность за порученное дело.

Детям далеко не безразличен результат их трудовой деятельности. Младшие дети вообще отказываются выполнять задание, если оно не завершается каким-то предметным результатом, а старшие — сами придают содержание своим действиям.

Д. Б. Эльконин описывает такой эксперимент. Детям дали молоток, гвозди, дощечки и предложили четыре разных вида задания: сделать повозочку, сбить дощечки, вколачивать в них гвозди и просто постукивать молотком. 72 % малышей выполняли только первые два задания. Старшие дети, побуждаемые чувством ответственности, — все четыре, но два последних превратили в демонстрацию своей силы и сноровки. Бессмысленный труд непривлекателен для детей так же, как и для взрослых. Маленькие дети не могут ставить перед собой созидательные цели.

Вначале это делают взрослые, формулируя конкретные задачи той или иной деятельности. Постепенно развивается целенаправленность — способность наметить цель и добиваться ее осуществления.

§ 3. Формирование представлений детей о труде взрослых

Одним из путей формирования у ребенка стремления к трудовой деятельности является ознакомление с трудом взрослых. Сюда включаются элементарные знания о труде окружающих ребенка людей, видах и орудиях труда, труде людей на фабриках, заводах, в сельском хозяйстве. Знания о трудовой деятельности людей являются центральным звеном знаний о социальной действительности. Эти знания имеют решающее значение в социализации личности ребенка. Они обеспечивают понимание задач общества и каждого человека. Знания о труде людей и понимание значения трудовой деятельности обуславливают развитие социальной перцепции, интереса к трудовой деятельности, положительного отношения к труду и его результатам уже в детском возрасте.

Знания о мотивах, направленности труда регулируют поступки детей, перестраивают их отношение к собственному труду, к труду взрослых, а также к предметам, созданным людьми.

Формирование у детей правильных представлений о труде взрослых, привитие интереса и уважения к людям труда, положительного эмоционального отношения к трудовой деятельности окружающих людей — важнейший компонент психологической готовности к труду.

В отечественной психолого-педагогической литературе есть немало исследований, посвященных проблеме ознакомления детей детского и школьного возраста с трудом взрослых. Разработаны принципы ознакомления детей с общественной жизнью, с трудовой деятельностью людей, намечены пути усвоения определенного познавательного материала, конкретизировано содержание ознакомления с трудом взрослых, определены требования к качеству знаний детей о труде (Т. В. Ендовицкая, В. И. Логинова, Я. З. Неверович, О. И. Соловьева, В. А. Фролова, В. И. Глотова и др.).

На протяжении всего дошкольного детства в соответствии с требованиями «Программы воспитания и обучения в детском саду» осуществляется ознакомление детей с различными видами трудовой деятельности, с различными профессиями. Сначала детей знакомят с трудом работников детского сада, затем с трудом людей в ближайших учреждениях и предприятиях, причем в каждой новой

возрастной группе предусматривается рассмотрение и уточнение знаний по отдельным профессиям.

Ребенок-дошкольник обладает высоким уровнем познавательной активности и очень рано начинает интересоваться трудовой деятельностью людей. Жизнь ребенка протекает в определенной социальной среде, в которой он ежедневно имеет возможность наблюдать труд взрослых, накапливать впечатления, а затем в играх и в быту стремится подражать взрослым. Поощрение этого интереса, утоление жажды знаний о труде взрослых, создание условий для получения максимального объема такой информации и наиболее эффективного ее усвоения имеет первостепенное значение. Знания о профессиях дети получают от родителей, воспитателей, старших братьев и сестер, дедушек и бабушек и других членов семьи, от сверстников, из собственных наблюдений, а также с помощью средств массовой информации (кино, радио, телевидения, литературы и т. п.). Усвоение детьми определенных знаний о труде людей различных профессий приводит к возникновению у них нового типа поведения, который опосредуется сложившимися представлениями о трудовых и общественных функциях людей, об отношениях к труду и друг к другу.

Старшие дети знакомы с различными видами труда (производственным, сельскохозяйственным, в сфере обслуживания и т. п.). В перечне профессий, известных детям, выделено более 90 наименований. Каждый ребенок знает от 4 до 13 профессий. Бесспорно, это не означает, что о каждой названной профессии ребенок имеет исчерпывающие представления, однако такой широкий диапазон наименований убедительно демонстрирует огромную заинтересованность детей трудовой сферой человека¹.

Наиболее популярными являются профессии системы «человек — техника», и в первую очередь водителя различных видов транспорта — легкового, грузового, железнодорожного, а также различных видов сельскохозяйственных машин (шофер, машинист, тракторист, комбайнер и т. п.); строительные специальности (сварщик, крановщик, бульдозерист, экскаваторщик, столяр, слесарь, маляр и др.); военные — летчик, танкист, ракетчик, вертолетчик, космонавт; а также различные рабочие профессии — грузчик, кочегар, механик, шахтер, ткачиха, оптик, полировщик, полиграфист и др.

На втором месте профессии системы «человек — человек»: врач, воспитатель, няня, музыкальный руководитель, учитель, продавец, повар, медсестра, милиционер и др.

Хорошо знакомы детям профессии системы «человек — природа»: садовник, дрессировщик, хлебороб, рыбак.

И только 10,6% наименований обозначают профессии системы «человек — художественный образ». Каждая из выделенных профессий называлась один раз, исключение составляют профессии артиста цирка, балерины, музыканта.

Часто наименование профессии дети заменяют названием предприятия или учреждения (в зоопарке, на ферме, на заводе, где делают игрушки, где делают бу

¹ Белоус А. Н. К вопросу об особенностях представлений детей детского возраста о труде взрослых // Проблемы формирования социально-психологической готовности к труду. Минск. 1981.

магу, в магазине) или наименованием должности — директор, начальник цеха, капитан корабля и т. п.

В представлениях детей о профессиях имеются существенные половые различия. Девочки отдают предпочтение профессиям системы «человек—человек». Мальчики в первую очередь называют профессии системы «человек—техника», а также целый ряд военных специальностей. Мальчики более активно, чем девочки, называют профессии системы «человек—природа» и «человек—художественный образ», т. е. в целом они являются носителями более обширной информации о профессиях.

Дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста в основном правильно представляют структуру трудового процесса. Наиболее высокий уровень представлений они имеют о самой интересной для них профессии. Дети называют от 3 до 6 предметов, нужных людям определенных профессий для работы. Называют и необходимые психологические качества (учитель — «должен много знать», инженер — «уметь думать», пограничник — «быть осторожным», «если надо — не дышать», летчик — «должен учиться, чтобы не бояться»). Дети легко называют и трудовые действия, раскрывая последовательно весь процесс труда. Например, водитель — «проверяет мотор и колеса, включает зажигание, держит руль, следит за дорогой, едет, куда надо»; аквалангист — «опускается на дно, берет баллоны с воздухом, изучает морские глубины, все рассматривает, плавает, стреляет»; воспитатель — «учит детей хорошему, занимается с ними, водит на прогулку, проводит музыкальные занятия, рассказывает все, чтобы дети были умными».

Более сложной задачей является вычленение результатов труда. Многие дети смешивают результат с процессом труда (милиционер — «задерживает нарушителей», врач — «лечит людей», воспитатель — «воспитывает детей»). Самостоятельная дифференцировка этих компонентов структуры образа трудового процесса затруднена, особенно в тех профессиях, где результат не представлен наглядно.

Общественную значимость результатов труда различных профессий дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста понимают в основном правильно, знают, зачем нужна работа воспитателя и врача, шофера и строителя.

Трудность представляют знания, которые нельзя сообщить непосредственно в Жизненной ситуации. Дети, живущие в городе, имеют, как правило, недостаточно конкретные сведения о труде и жизни людей в деревне. Их представления о сельскохозяйственных видах труда крайне общие, а порой и ошибочные.

В. И. Глотова указывает в своем исследовании на то, что дети старшего детского возраста не имеют ясных представлений о содержании труда работников сельского хозяйства, его разнообразии. Почти никто не смог рассказать о последовательности выращивания овощей, пшеницы. Смутными и наивными были представления о быте сельских жителей, о связи тружеников города и села, об использовании техники в сельскохозяйственном труде.

Огромную роль в формировании правильных представлений о труде играет семья. В семье создается наиболее благоприятная обстановка для выполнения задач трудового воспитания детей. Ребенок видит, как родители и другие члены семьи проявляют интерес к трудовым успехам друг друга, помогают друг другу по-

лезными советами, восхищаются передовыми людьми нашей страны. Дети повседневно видят трудовой пример старших у себя дома. Во многих семьях с первых лет жизни ребенка труд используется как средство формирования тех нравственных черт личности, которые характерны для нашего общества. Все услышанное и увиденное ребенком вообще (а тем более от отца и матери), как положительный, так и отрицательный их пример, — все это находит благоприятную почву в душе ребенка и рано или поздно дает свои всходы. А. С. Макаренко писал, что дети, которые не прошли в семье никакого трудового опыта, не могут получить хорошей квалификации, их постигают различные неудачи, они бывают плохими работниками.

Чем старше ребенок, тем больше у него опыт собственной трудовой деятельности, тем выше его интерес к труду взрослых, и особенно к труду родителей.

По данным, полученным в исследовании А. Н. Белоус, большинство детей знают наименование предприятия или учреждения, где работают родители. Некоторые дети наименование предприятия заменяют недифференцированным «на работе» или названием должности отца или матери.

Определяя содержание труда родителей, большинство детей вычленяют отдельные трудовые действия: водит машину, собирает приборы, стирает белье, печатает на машинке и т. п. Некоторые дети названия трудовых действий заменяют конечным продуктом деятельности.

Основным источником, из которого дети черпают знания о труде родителей, является непосредственное восприятие их работы.

У детей старшего детского возраста сформировано определенное отношение к степени трудности работы родителей. Большинство детей считают, что отцу и матери трудно на работе (трудно потому, что долго работают, выполняют большой объем работы, работают в сложных, иногда опасных условиях, устают от шума станков и т. п.). Многие дети связывают с трудностями в работе эмоциональное состояние родителей.

Представления детей о труде родителей гораздо беднее, чем о труде людей, профессию которых дети считают самой интересней. Обнаружена зависимость уровня представлений о труде родителей от источника информации. Самый высокий уровень имеют дети, у которых была возможность непосредственно наблюдать за работой отца и матери и слышать от них самих рассказы о своей работе.

Под влиянием целенаправленной работы детского учреждения дети лучше осознают значение трудовой деятельности в жизни каждого человека, в том числе и своих родителей. Они начинают понимать, что мать и отец трудятся не только для того, чтобы содержать семью. Для старших детей и школьников успехи родителей становятся даже предметом гордости. Очень важно правильное отношение родителей к тому, что дети интересуются их работой, проявляют любопытство, хотят знать, что делают папа и мама на работе. Отсутствие такой информации обедняет представление ребенка и в какой-то мере ущемляет его, лишая возможности с такой же гордостью говорить о родителях, как другие дети. Кроме того, когда ребенок слышит, что взрослые постоянно делятся в семье своими производственными заботами, что трудовая деятельность приносит им удовлетворение, для него становится желанным участие в труде.

Таким образом, основными средствами формирования психологической готовности ребенка к труду являются ознакомление с трудом взрослых, его результатами и организация доступной детям трудовой деятельности, соответствующей их возрастным и индивидуальным возможностям.

Содержание и методы обучения определяются в детском саду программой учебно-воспитательной работы, а в семье — особенностями домашнего уклада, образа жизни и всей совокупностью представлений родителей о ценности человеческого труда.

формирование правильного отношения к труду окружающих и к собственному труду имеет важное значение для развития нравственных качеств личности ребенка. Под влиянием знакомства с трудом взрослых ребенок усваивает общественную значимость труда, а при правильной организации воспитательной работы его собственный труд начинает определяться общественными мотивами. Сложившееся в детском возрасте правильное отношение к труду позднее сказывается на всей учебной и трудовой жизни человека.

§ 4. Влияние трудовой деятельности ребенка на его психическое развитие

Труд развивает физические, умственные и нравственные качества детей. Достижение реального результата труда, успешность совместной деятельности, понимание возможности принести пользу другим вызывает радостные переживания, способствует формированию положительного отношения к труду, развивает у детей трудолюбие и уверенность в своих силах.

Формирование трудовых качеств является процессом постепенным и сложным.

Я. З. Неверович (1955) выделила 5 этапов формирования у детей положительного отношения к труду по самообслуживанию.

1. Ребенок понимает значение предложенной ему работы для коллектива, но еще не умеет приняться за дело и довести его до конца. Ему нужен систематический контроль со стороны воспитателя и детского коллектива. Под влиянием напоминаний, одобрения и порицания ребенок начинает внешне усваивать требуемую систему поведения.
2. Ребенок начинает без контроля извне выполнять работу по самообслуживанию, но только во время дежурства и только то, что непосредственно относится к кругу его обязанностей.
3. Ребенок делает работу, ранее выполнявшуюся только во время дежурства, и вне дежурства; помогает другим детям в труде по самообслуживанию. На этом этапе создаются внутренние потребности в деятельности.
4. У ребенка усиливается ориентировка по отношению к кругу своих обязанностей дежурного, и он сам, без внешнего контроля, делает то, что по смыслу нужно делать в данный момент. На этом этапе отпадает необходимость в непрерывном напоминании ребенку о его обязанностях и в подкреплении его работы одобрением или порицанием.

5. Свой опыт отношения к людям и обязанностям ребенок начинает переносить в другие условия, в другие области деятельности — в занятия, игры. В новых условиях он также доводит дело до конца, начинает помогать другим, убирает за собой, интересуется тем, чтобы общее дело было хорошо выполнено, т. е. качества, сформированные в одном виде деятельности, становятся до некоторой степени привычным способом поведения.

Не каждый ребенок, указывает Я. З. Неверович, должен проходить через все выделенные этапы и задерживаться на них одно и то же время. Индивидуальные особенности поэтапного формирования трудовой деятельности зависят от уже сложившегося в предыдущем опыте отношения ребенка к трудовым обязанностям.

Постепенное включение детей в коллективный труд, наблюдение за трудом взрослых, участие в посильном труде способствуют формированию простейших трудовых навыков и потребности трудиться. При правильном воспитании уже в детском возрасте начинают складываться в своей простейшей форме общественные мотивы трудовой деятельности. Дети интересуются не только процессуальной стороной деятельности, но и ее результатами и тем значением, которое она имеет для окружающих людей.

В процессе коллективной деятельности у детей формируются более высокие мотивы трудовой деятельности. По данным Я. З. Неверович (1955)¹, они обнаруживаются в том, что дети к старшему детскому возрасту начинают ставить интересы других людей выше своих собственных; стремятся хорошо выполнять работу и без напоминания доводить ее до конца; в случае необходимости помогают товарищам; выражают желание выполнять и другие виды работ, которые им не поручались. Все эти на первый взгляд небольшие изменения в поведении детей имеют глубокий смысл и свидетельствуют об изменениях в психологии ребенка.

Детская трудовая деятельность в значительной мере является источником общего развития ребенка. В труде формируется нравственная воспитанность личности, развивается устойчивость поведения, собранность, дисциплинированность, инициатива, умение преодолевать трудности, стремление хорошо выполнить работу.

На современном этапе особое значение имеет формирование у подрастающего поколения социально-психологической готовности к труду.

Социально-психологическую готовность к труду следует рассматривать как целостную характеристику личности, включающую такие мотивационные, когнитивные, эмоционально-волевые, поведенческие качества, которые могут обеспечить оптимальное функционирование личности в трудовом коллективе.

Разнообразные компоненты социально-психологической готовности к труду по-разному проявляются в тот или иной возрастной период. Но большинство из них начинают закладываться уже в дошкольном детстве.

Труд объединяет детей, в совместном труде формируется умение работать сообща, помогая друг другу, создаются условия для формирования отношений со-

¹ Неверович Я. З. Психологический анализ процесса формирования трудолюбия у детей старшего детского возраста // Изв. АПН РСФСР. 1955. Вып. 64.

рудничества, возникают ростки дружбы, внимательного отношения друг к другу и к продуктам труда другого человека.

Труд развивает все психические качества детей, помогает вырабатывать наблюдательность, точность восприятия, расширяет образную память, совершенствует мыслительные операции и воображение. Труд требует сообразительности, инициативы, активного восприятия, сосредоточенности.

В процессе труда ребенок усваивает полезные знания о предметах, материалах и орудиях труда, их назначении и использовании. Ребенку приходится сравнивать, сопоставлять предметы, с которыми он имеет дело. Ухаживая за растениями, важно заметить их рост (появление новых листочков, цветов), установить зависимость роста от того, как ребенок поливает растение, рыхлит почву и т. п. Вышивая салфетку, ребенок знакомится с особенностями ткани, учится определять и сравнивать толщину швов, подбирать расцветку узора, оценивать его расположение.

Практические действия — один из основных структурных компонентов трудовой деятельности — дают ребенку возможность вступать в непосредственные контакты с окружающим миром, проявляя собственную активность и инициативу. С возрастом деятельность ребенка приобретает более полную структуру, что отражается на формировании его интересов, познавательной деятельности. Труд привлекает ребенка разнообразным содержанием, развивает его способности, создает возможность радоваться творчеству и вместе с тем вовлекает в определенные трудовые отношения, способствует приобщению к миру взрослых.

Вопросы АЛЯ повторения

1. Выделите основные психологические характеристики трудовой деятельности детей.
2. Назовите важнейшие личностные качества ребенка-дошкольника, отражающие его психологическую готовность к труду.
3. Охарактеризуйте основные компоненты структуры трудового процесса.
4. Каковы различия в представлениях детей о труде взрослых? В чем проявляются различия в представлениях мальчиков и девочек о труде родителей?

Практические задания

1. Дайте анализ рисунков детей различных возрастных групп на темы: «Когда я вырасту, я буду...», «Как люди трудятся», «Я дежурю», «Мама и папа на работе» и т. п.
2. Понаблюдайте за игрой детей, определите, в какие «профессии» они играют.
3. Определите уровни развития трудолюбия у отдельных детей при выполнении разных видов дежурств.

Глава 9

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РЕБЕНКА

§ 1. Общая характеристика учебной деятельности в детском возрасте

Проблема учебной деятельности — одна из центральных в возрастной и педагогической психологии. Обучение детей в дошкольных учреждениях рассматривается в нашей стране как подготовительная ступень начального школьного образования. Обучение не подменяет ни игры, ни трудового воспитания, а тесно связано с ними в общем педагогическом процессе.

В научно-теоретическом плане проблема характера учебной деятельности детей была поставлена еще на рубеже XIX—XX вв. Некоторые исследователи считают, что не существует принципиальных отличий между характером учения в дошкольные и школьные годы, полагают, что уже, например, с трехлетнего возраста учение ребенка может рассматриваться с тех же позиций, что и учение школьников. Такой точки зрения придерживался немецкий психолог О. Кро. По его мнению, ребенок в этом возрасте способен усваивать передаваемые ему знания — способен обучаться.

В. Штерн (1922) сформулировал противоположную точку зрения. Знания, которые ребенок получает в первые шесть лет жизни, считает он, приобретаются совершенно особым способом. Ребенок-дошкольник еще не обладает «сознательной волей к учению», для школьника же учение означает сознательное намерение усвоить и сделать данный материал своим достоянием для будущего, сохраняя его во всем объеме. Штерн считает, что ребенок-дошкольник настолько захвачен настоящим моментом, что еще далек от намерений приобретать что-либо впрок, для будущего. Само его учение является лишь продуктом другой деятельности, «бессознательным отбором» впечатлений, которые в избытке предоставляет ему окружающая среда.

Различие В. Штерном познавательной и волевой сторон учения очень важно. Однако нельзя согласиться с ним в решительном противопоставлении детского и школьного учения. Абсолютизация различия этих форм учения (как и их отождествление) закрывает пути к пониманию их подлинной связи, к пониманию процесса возникновения учебной деятельности и переходов ее к более развитым формам.

Ж. Пиаже (1932, 1994) сформулировал вывод о том, что в процессе социализации ребенка (адаптации его к условиям жизни) происходит развитие структур операций интеллекта. Возникновение и развитие более высоких интеллектуальных операций («конкретные операции», «формальные операции», «инвариантность», «обратимость» и т. п.) протекают по своим законам. Обучение может только ускорить или замедлить процесс умственного созревания, но существенно не влияет на него. Ж. Пиаже и его последователи считают, например, что пока у ребенка не созрело логическое оперативное мышление, бессмысленно обучать его умению рассуждать. Обучение должно подчиняться законам развития ребенка.

Л. С. Выготский рассматривал психологические особенности детского учения в тесной связи с анализом содержания педагогических воздействий. Важнейшим моментом, определяющим характер детского учения, Выготский считает отношение ребенка к требованиям взрослого. Эти требования ученый называет условно программой того, кто обучает ребенка.

Первых три года ребенок учится как бы по своей собственной программе, а не по программе матери и других воспитателей. В этот период никто не предъявляет особых требований к срокам усвоения ребенком тех или иных знаний и навыков, к последовательности этого процесса. Программа воспитания еще субъективно не существует для ребенка в раннем детстве. Прежде чем он становится способным учиться систематически, он проходит подготовительный этап. На этом этапе новые требования к ребенку со стороны других людей должны постепенно превратиться в его «собственную программу». И лишь к концу детского периода ребенок начинает учиться по программе, разработанной взрослыми, приближаясь к требованиям школы.

Л. С. Выготский (1967) связывает переход к такому учению с формированием готовности усвоить логику предмета каждой науки, формулирует требования к знаниям, которые должны предусматриваться дошкольной программой. По его мнению, дошкольная программа должна давать правильное толкование элементарных физических, биологических, общественных явлений и выполнять функцию как бы «предучения», или «предыстории», дальнейшего учения в школе. Именно поэтому уже в детском возрасте необходимо вводить ребенка в разные области действительности. Нужно открыть для ребенка мир живой и неживой природы, мир людей, музыки, словесного и других видов искусств. Такое учение должно завершаться усвоением навыков чтения, счета, письма, т. е. усвоением тех умений, которые на следующей ступени развития будут играть роль главных способов овладения основами знаний.

Программа детского обучения, по Л. С. Выготскому (1967), должна:

- ♦ приближать ребенка к обучению по школьной программе, т. е. расширять его кругозор, готовность к предметному обучению, и
- ♦ быть программой самого ребенка, т. е. отвечать его интересам и потребностям.

Процесс детского обучения понимается Л. С. Выготским не как грубый нажим на ребенка или «вытеснение» детских понятий более развитыми понятиями взрослых, а как перестройка под влиянием педагогических воздействий самих отношений ребенка с окружающей действительностью, как изменение характера деятельности ребенка и его сознания.

Л. С. Выготский также выдвинул и четко сформулировал положение о ведущей роли обучения в психическом развитии ребенка: обучение идет впереди развития и ведет его за собой.

Многие идеи Л. С. Выготского получили развитие в исследованиях А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, А. В. Запорожца, В. В. Давыдова.

А. Н. Леонтьев (1950) особое внимание уделял анализу способов усвоения знаний, роли общения в учебном процессе и развитию мотивов учебной деятельности. Важнейшей стороной обучения, по его мнению, является общение. Ребенок не способен самостоятельно организовать свою деятельность в соответствии

с содержанием, которое требуется усвоить. В связи с этим общение со взрослыми в процессе усвоения умений и знаний играет исключительно важную роль.

Деятельность ребенка должна быть организована в соответствии с содержанием сообщаемых знаний. Возможность формирования новых практических и умственных действий открывается только путем специальной организации такой деятельности ребенка.

А. Н. Леонтьев рассматривал и другую не менее важную сторону учебной деятельности ребенка — ее мотивы и внутреннее строение. Учение характеризуется не только способами усвоения и наличием или отсутствием прямой учебной цели, но и тем, ради чего учится ребенок, приобретает новые знания.

Отношения, которые ребенок устанавливает в ходе обучения между прямой целью «усвоить», «научиться» и мотивами усвоения, характеризуют для него смысл выполняемых действий, психологическое содержание его деятельности в целом. Такой анализ «смысла» позволяет судить о том, является ли деятельность ребенка в данной ситуации учебной. Если в деятельности содержатся учебные задачи и ребенок активен в их решении, но учение в целом побуждается мотивами какой-нибудь другой деятельности (игровой, трудовой и т. п.), то в подобных случаях еще нет сложившейся учебной деятельности в собственном смысле этого слова.

Исследования, проведенные под руководством А. В. Запорожца (1986), показывают, что у детей сначала формируются учебные мотивы действий. При соответствующей организации деятельности ребенка эти мотивы легко возникают в ситуациях, связанных с игрой, несложными трудовыми поручениями, продуктивными видами деятельности.

В процессе решения игровых, изобразительных и практических задач, которые предлагаются ребенку в различных учебных целях, вместе с появлением интереса к новой деятельности возникает и более активное отношение к тому, с чем знакомят ребенка взрослые, что предлагается усвоить. Это отношение оказывает положительное влияние на принятие новых для ребенка требований к способам деятельности. Таким образом, несмотря на отсутствие учебных мотивов деятельности, в целом в ней уже могут появляться познавательные и учебные мотивы конкретных действий.

Исследования А. П. Усовой, Н. П. Сакулиной, В. Г. Нечаевой, Е. И. Радиной, Л. А. Пенъевской, Ш. А. Амонашвили и других показывают, что в практике детского обучения широко используются ситуации изобразительной, конструктивной, игровой и практической деятельности в целях расширения кругозора ребенка, формирования у него новых представлений, понятий и способов деятельности. Несмотря на то что в подобных ситуациях еще отсутствуют учебные мотивы деятельности, при соответствующем влиянии они легко могут возникать в отношении непосредственно выполняемых действий. Как показывают данные педагогических и психологических исследований, появление этих мотивов не проходит бесследно для ребенка и результатов его деятельности.

Активность ребенка в усвоении новых действий и требуемых сведений повышается, и в его деятельности появляется учебный элемент, который усложняет ее внутреннее содержание и вместе с тем расширяет возможности самостоятельного применения приобретенного опыта и более активного принятия в дальнейшем сходных учебных требований.

Своеобразные отношения между мотивами конкретных действий и мотивами деятельности в целом возникают в ситуации таких учебных занятий, где отсутствует предметно выраженный результат и где ребенок как бы лишается внешних вспомогательных опор.

В последнее время особое внимание исследователи уделяют вопросу возникновения учебных мотивов усвоения конкретных действий в рамках не только учебной, но также игровой, практической и продуктивной деятельности. Прежде чем рассмотреть основные вопросы, касающиеся учебной деятельности детей, необходимо дать характеристику некоторых понятий, связанных с этой темой: «учение», «учебная деятельность», «учебно-познавательная деятельность», «познавательная деятельность».

Понятия «учебная деятельность» и «учение» могут употребляться как синонимичные. Учебная деятельность детей зарождается и развивается в рамках творческой ролевой игры. Центральные задачи учебной деятельности — усвоение знаний, умений и навыков мыслительных способностей и культуры умственного труда, т. е. формирование психологической готовности ребенка к школе.

Термины «учебная деятельность» и «учебно-познавательная деятельность», «познавательная деятельность» имеют определенную общность, но и специфические отличия. «Познавательная деятельность» — понятие более широкое, чем два других. Для ребенка познавательная деятельность протекает, как правило, в учебно-познавательной форме.

Понятие «учебная деятельность» более широкое, чем «учебно-познавательная деятельность», так как в ходе учения применяются действия не только познавательного, но и тренировочного характера, связанные с отработкой умений и навыков.

При описании учебной деятельности детей применяются понятия «действие», «операция», «прием», «умение», «навыки». Деятельность осуществляется при помощи совокупности определенных действий-процессов, подчиняющихся сознательным целям. Способы осуществления действий называют операциями. Совокупность определенных операций можно назвать приемом деятельности. Сознательное владение каким-либо приемом деятельности называется умением. Умение, доведенное до реально возможного автоматизма, характеризуется уже как навык. Термины «умение» и «навык» отражают уровень сформированности соответствующих действий.

В учебной деятельности дети должны овладеть определенными умениями и навыками; должны овладеть умением учиться. Чтобы осуществить эту задачу, необходимо четко определить, какие предпосылки учебной деятельности должны быть сформированы у детей, каковы условия ее развития, какие уровни учебной Деятельности можно выделить, и определить ступени готовности ребенка к обучению и учению.

§ 2. Предпосылки формирования учебной деятельности у дошкольников

Учебная деятельность должна увлекать ребят, приносить радость, давать удовлетворение. Важно с самого раннего детства воспитывать у детей познавательные

интересы, так как именно они являются важными мотивами человеческой деятельности, выражают осознанную направленность личности, положительно влияют на все психические процессы и функции, активизируют способности. Испытывая интерес к какой-либо деятельности, человек не может оставаться безразличным и вялым. В состоянии интереса возникает подъем всех человеческих сил. Особо важно это учитывать при организации учебной деятельности детей.

Нельзя считать убедительными взгляды тех, кто считает, что учебная деятельность ребят должна строиться не столько на интересе, сколько на чувстве долга, ответственности, дисциплинированности. Конечно, эти качества необходимо воспитывать, чтобы решить проблему формирования волевых качеств у ребенка-дошкольника, но недостаточно только говорить, каким он должен быть. Важно помнить, что у детей еще очень слабо развиты произвольное внимание и произвольное запоминание, необходимые для того, чтобы учиться. Нужно учитывать и уровень работоспособности ребенка.

Если ребенок усваивает все то, что от него требуется, без интереса и увлечения, то знания его будут формальными, так как доказано, что знания, усвоенные без интереса, не окрашенные собственным положительным отношением, остаются мертвым грузом, не пригодным к применению. Такое обучение не будет способствовать развитию пытливого творческого ума. К. Д. Ушинский считал, что «ученье, взятое принуждением и силой воли» (1954, т. 2, с. 342), едва ли будет способствовать созданию развитых умов. Таким образом, воспитание познавательных интересов и потребностей является первой предпосылкой формирования учебной деятельности.

Обобщение исследований педагогов и психологов позволяет выделить основные условия, при которых возникает и развивается интерес к учению.

- ♦ Учебная деятельность должна быть организована так, чтобы ребенок активно действовал, вовлекался в процесс самостоятельного поиска и «открытия» новых знаний, решал вопросы проблемного характера.
- ♦ Учебная деятельность должна быть разнообразна. Однообразный материал и однообразные методы его преподнесения очень быстро вызывают у детей скуку.
- ♦ Необходимо понимание важности преподносимого материала.
- ♦ Новый материал должен быть хорошо связан с тем, что дети усвоили раньше.
- ♦ Ни слишком легкий, ни слишком трудный материал не вызывает интереса. Учебные задания, предлагаемые детям, должны быть трудными, но посильными.
- ♦ Важно положительно оценивать все успехи ребят. Положительная оценка стимулирует познавательную активность.
- ♦ Учебный материал должен быть ярким и эмоционально окрашенным.

Итак, воспитание познавательных интересов — важнейшая составная часть воспитания личности ребенка, его духовного мира. И от того, насколько правильно решен этот вопрос, во многом зависит успешность организации учебной деятельности детей.

Рассматривая предпосылки учебной деятельности, отечественная психология опирается на положения о содержании и структуре учебной деятельности, выдвинутые Д. Б. Элькониным (1960) и В. В. Давыдовым (1986). С точки зрения этих ученых, учебной является такая деятельность, в ходе которой дети овладева-

ют системой научно-теоретических понятий и опирающихся на них общих способов решения конкретно-практических задач. Усвоение и воспроизведение детьми этих способов выступает в качестве основной учебной цели. Д. Б. Эльконин (1960) отмечает, что учебная деятельность не тождественна усвоению. Знания, умения и навыки ребенок может получать и вне этой деятельности, например в игре, в труде. Однако только в условиях учебной деятельности возможно усвоение системы теоретических понятий как формы общественного опыта.

Доказано, что развитие учебной деятельности возможно прежде всего на основе осознанного вычленения ребенком способа действий. Поэтому второй предпосылкой учебной деятельности в ее развитом виде выступает овладение детьми общими способами действий, т. е. такими способами, которые позволяют решать ряд практических или познавательных задач, выделять новые связи и отношения.

Методика обучения детей умению овладевать способами действий разрабатывалась А. П. Усовой и ее сотрудниками. Интерес к способам выполнения заданий, по мнению А. П. Усовой (1981), составляет психологическую основу учебной деятельности. Характерными чертами умения учиться являются: умение слушать и слышать воспитателя; работать по его указаниям; способность отделять свои действия от действий других детей; развивать контроль за своими действиями и словами и т. д.

Учебная деятельность — вид познавательной деятельности самого ребенка. Но одного умения работать по указаниям воспитателя недостаточно для ее формирования. В тех случаях, когда дети точно следуют инструкции педагога, они воспринимают от него способ действий для решения конкретно-практической задачи. Для решения же группы задач определенного типа нужно вначале усвоить общий способ действий.

Третьей, не менее важной предпосылкой учебной деятельности детей является самостоятельное нахождение способов решения практических и познавательных задач.

Психологические исследования Н. Н. Поддьякова (1977, 1985) показывают, что дети дошкольного возраста выделяют не только практический результат действия, но и те знания, умения, которые при этом усваиваются. Уже в данном возрасте при решении практических задач происходит переориентировка сознания детей с конечного результата на способы его достижения. Дети начинают осмысливать свои действия и их результаты, т. е. осознавать тот путь, с помощью которого приобретаются новые знания. Такое осознание повышает успешность формирования у них новых познавательных действий, а вместе с этим и формирование новых, более сложных знаний.

Дети пытаются использовать усвоенный способ в новых, уже измененных условиях, в соответствии с которыми они изменяют конкретные формы его употребления, сохраняя вместе с тем общий принцип. Следовательно, решая в ходе практической деятельности ряд сходных, но нетождественных задач, ребенок Приходит к определенному обобщению, что позволяет ему переносить найденный способ в новые, измененные условия.

В условиях экспериментального обучения, направленного на формирование общих способов решения определенного круга конкретно-практических задач, У детей вырабатывается умение более рационально анализировать условия новой задачи и самостоятельно находить способы ее решения.

Четвертой предпосылкой учебной деятельности, которая должна быть сформирована у детей, является обучение детей контролю за способом выполнения своих действий. Поскольку учебная деятельность осуществляется на основе образца действий, то без сопоставления реально производимого ребенком действия с образцом, т. е. без контроля, учебная деятельность лишается своего основного компонента.

Психолого-педагогические исследования последних лет дают основание считать, что подготовку к учебной деятельности рационально начинать с формирования умений контролировать и оценивать свои действия.

Исследования Н. Н. Поддьякова и Т. Г. Максимовой (1985) показали, что старшие дети могут не только находить рассогласование между заданными и полученными результатами, но и определять его величину и направление, а затем на этой основе успешно осуществлять коррекцию своего действия. Это говорит о том, что у детей детского возраста стихийно складываются элементарные контрольные действия. Задача же воспитателя — целенаправленно обучать детей действиям контроля.

Помимо общей направленности контрольные действия имеют особую функцию, которая определяется целями и содержанием той деятельности, внутри которой они складываются. Для развития предпосылок учебной деятельности необходим особый тип контроля, связанный с формированием умений самостоятельно определять и применять способы действий. Основным условием развития этого контроля являются специальные методы обучения детей приемам сопоставления полученных результатов с заданным способом действий.

Итак, рассмотрев вопрос об основных предпосылках учебной деятельности детей, можно назвать основные компоненты этой деятельности: принятие задачи; выбор путей и средств для ее осуществления и следование им; контроль, самоконтроль и самопроверка; личностный (мотивационный) компонент. Сюда относятся мотивы, побуждающие детей овладевать учебной деятельностью, включая познавательные интересы.

Структура учебной деятельности определяется не только ее компонентами, но и их взаимосвязью, которая придает ей целостный характер.

§ 3. условия развития учебной деятельности в детском возрасте

В дошкольных учреждениях подготовка детей к учебной деятельности осуществляется прежде всего на занятиях. В связи с этим основным условием развития предпосылок учебной деятельности является специально организованное содержание обучения и соответствующие этому содержанию методы и формы обучения. Таким образом, объектом усвоения должны быть не только сами знания и умения в готовом виде, но и способы, средства их обнаружения.

Усвоение детьми способов действий, направленных на познание предметов окружающей действительности, может проходить по-разному, в зависимости от путей, предлагаемых педагогом. В одних случаях познавательные задачи ставятся перед детьми изолированно от практических, в других — изолированно предлагаются практические задания, возможно и сочетание практических и познавательных задач.

Исследования показывают, что дети дошкольного возраста плохо воспринимают задачу на усвоение общего способа действий, если она дается им непосредственно (научиться измерять, считать и т. д.). Для обоснования необходимости усвоения новых способов действий, раскрытия их смысла требуется, чтобы познавательные задачи сочетались с практическими. Познавательные задачи при этом выделяются и осознаются лучше, если они являются условием достижения понятных для детей практических целей. Когда новые способы действий усвоены, можно сблизить эти задачи так, чтобы способ действия выступал в качестве средства достижения заданной практической цели. Именно на этой основе у детей возникает интерес к самому процессу познания неизвестного, интерес к решению задач, не связанных прямо с практическими целями.

Наиболее эффективным путем усвоения общих способов действий являются проблемно-практические или проблемно-игровые ситуации, в которых практическая (игровая) задача ставится как воображаемая, перспективная. В условиях проблемно-практической ситуации задачи надо предлагать таким образом, чтобы их решение было невозможно без усвоения соответствующих способов действий. После этого путем подробного объяснения и показа детям раскрываются все операции способа, который они должны усвоить и применить впоследствии при решении однотипных задач. Дошкольник не в состоянии сразу обнаружить отношения равенства и неравенства. Для этого ему необходимо овладеть целой системой действий, направленных на выяснение данных отношений.

Например, отношения «равно», «больше», «меньше» раскрываются на основе сравнения, в процессе установления взаимно однозначного соответствия между элементами двух множеств. Если дать подобную задачу в проблемно-игровой или проблемно-практической ситуации, дети примут ее лучше. Для средней группы эта задача может звучать примерно так: матрешки, которые стоят на столе у воспитателя, остались без жилья, надо каждой матрешке подобрать домик; домиков должно быть столько, сколько и матрешек. Таким образом, смысл действий раскрывается для детей по установлению взаимно однозначного соответствия между элементами двух множеств.

В период дошкольного детства скрытые существенные связи и отношения реальных объектов могут быть отображены в форме представлений. Способ деятельности по их обнаружению часто приобретает символическую и знаковую форму, поэтому наглядные модели, схемы, отражающие существенные связи и отношения предметов и используемые в качестве средств обобщенного познания действительности, приобретают особое значение. Именно выполнение детьми особых действий, моделируемых в предметной или знаковой форме, некоторые простые и общие отношения реальных предметов, объектов являются одним из важнейших условий полноценного усвоения детьми знаний обобщенного характера.

Моделирование является всеобщим методом опосредствованного изучения любых объектов и их свойств. В детском возрасте оно имеет важное значение при усвоении элементарных математических представлений. Так, например, деятельность моделирования помогает детям понять и усвоить отношения равенства и неравенства. В практике работы детского сада эти отношения моделируются с помощью различных предметов: кружков, квадратиков, фишек и т. д. Но поскольку модель отношений дается детям обычно без подготовки, то они, как правило, воспринимают ее не как модель, а как совокупность предметов. Необходимо же подвести ребенка к пониманию того, что именно моделируется и зачем нужна такая

деятельность. Важно, чтобы он понимал, что совокупность зеленых и желтых кружков показывает отношение реальных предметов по величине. В детском саду нужно специально учить детей тому, что через кружки и фишки моделируется равенство или неравенство любых объектов. Причем при обучении построению модели общий способ будет восприниматься легче, если задача по его усвоению связывается с предметной деятельностью, а вся деятельность по моделированию строится в проблемно-игровой или проблемно-практической ситуации. Например: четыре куклы собрались в лес за ягодами, а корзинки нет. Как узнать, сколько корзинки надо принести куклам? Воспитатель предлагает способ решения задачи: корзинку каждой куклы обозначим красным кружком; к каждой кукле нужно положить по одному красному кружку — вот сколько корзинки надо принести куклам. Кружков столько, сколько корзинки нужно принести всем куклам. Дети выкладывают кружки перед собой, а для проверки правильности результата воспитатель предлагает вместо кукол положить на стол зеленые кружки. Их нужно взять столько же, сколько кукол, и положить под красными кружками.

Постепенно дети начинают понимать, что предметы-заместители моделируют отношения неравенства и равенства между двумя группами любых реальных предметов. И только после этого можно переходить к установлению самих отношений равенства и неравенства: одной кукле корзинку принесли, что нужно сделать, чтобы узнать, сколько корзинки осталось принести? Для этого нужно убрать один красный кружок и т. д.

Таким образом, поскольку подготовка к учебной деятельности осуществляется в детском саду прежде всего на занятиях, основным условием ее развития является специально организованное содержание обучения и соответствующие этому содержанию формы и методы.

§ 4. Основные уровни развития учебной деятельности детей

Прежде чем перейти к характеристике того, как под влиянием обучения формируется учебная деятельность детей в детском возрасте, необходимо охарактеризовать явление «обучаемости» и «необучаемости» детей.

А. П. Усова (1981) показала, что явление невосприимчивости детей к обучению является следствием неправильной методики предыдущего воспитательного влияния, основанной на предоставлении детям свободы в путях и способах действия, на идее «детского творчества».

В настоящее время чаще всего выделяют следующие составные части обучаемости:

- ♦ обобщенность мыслительной деятельности;
- ♦ осознанность мышления, определяемая соотношением его практической и словесно-логической сторон;
- ♦ гибкость мыслительной деятельности;
- ♦ устойчивость мыслительной деятельности;
- ♦ самостоятельность мышления, его восприимчивость к помощи.

Наличие этих особенностей в мыслительной деятельности детей и определяет темп их продвижения в процессе обучения.

А. П. Усова (1981) выделила конкретные признаки овладения учебной деятельностью у детей. Выделены 3 уровня, характеризующие различную степень развития учебной деятельности.

I уровень отличается производительностью и целенаправленностью всех процессов познавательной деятельности; активным, заинтересованным отношением к учению, способностью к самоконтролю своих действий и к оценке своих результатов. На основе усвоенного дети могут решать доступные им задачи в практической и умственной деятельности.

II уровень — более слабый. Все признаки овладения учебной деятельностью еще нестойки. Но вместе с тем дети уже могут обучаться, хотя и возможны всякие отклонения.

III уровень — начало формирования учебной деятельности, характеризующееся внешней дисциплинированностью на занятии.

Более подробно признаки этих уровней даны в табл. 1.

Таблица 1

Уровни развития учебной деятельности у детей дошкольного и младшего школьного возраста (по А. П. Усовой, 1981)

I уровень	II уровень	III уровень
Слушают указания	Слушают указания, условно придерживаются их в работе	Слушают указания, но как бы не слышат
Руководствуются ими в работе	Самоконтроль неустойчив, осуществляется через работу других детей	Не руководствуются ими в работе
В случае непонимания задают вопросы	При выполнении работы склонны к подражанию другим детям	К оценке нечувствительны
Правильно оценивают работу других Правильно оценивают собственную работу Достигают нужных результатов	Результаты условны	Результата не достигают

Эти показатели отражают не возрастное развитие, а развитие процесса обучения и познавательной деятельности. Формирование готовности к обучению и Учению также имеет несколько ступеней. Каждая из них характеризуется; усложнением познавательного содержания; возрастающими требованиями к умственной деятельности детей; развитием их самостоятельности.

На начальной ступени находятся дети младшего дошкольного возраста. Их Умственная деятельность еще не является вполне осознанным процессом, так как знания, умения и навыки они усваивают, а потребности учиться еще не испытывают.

У детей среднего дошкольного возраста обнаруживается готовность к усвоению знаний, возникает возможность обучения их на занятиях, постановки перед ними познавательных задач. Но эти задачи еще непосредственно связаны с усло-

виями жизни и игровой деятельности детей, общением их друг с другом и со взрослыми. В этом возрасте учение обслуживает практические потребности ребенка и создает предпосылки для перехода на более высокую ступень умственной деятельности.

У детей старшего детского возраста отмечаются заметные сдвиги в учебной деятельности, в способности к умственному и волевому усилию. Об этом свидетельствуют вопросы детей, интерес к выявлению связей и отношений между предметами и явлениями.

Интеллектуальные запросы старших детей выражаются и в том, что их уже не привлекают простые игры и игрушки. У них развивается интерес к приобретению знаний и умений не только для применения в настоящее время, но и впрок. Повышается любознательность, интерес к знаниям и умственной деятельности, появляется требовательность к себе и другим.

Учебная деятельность у старших дошкольников ясно выделяется из других видов деятельности, предполагает целенаправленное обучение детей и усвоение ими определенных знаний, умений и навыков. На основе этого багажа ребенок становится способным решать различные познавательные задачи. Это умение является важнейшим критерием успешности учебной деятельности детей и должно быть сформировано к концу дошкольного детства.

Таким образом, полноценное развитие учебной деятельности детей позволяет осуществлять формирование у них психологической готовности к школе, и в частности к школьному обучению.

Вопросы для повторения

1. Назовите предпосылки формирования учебной деятельности в детском возрасте.
2. Какие условия необходимы для развития учебной деятельности у детей дошкольного возраста?
3. Выделите уровни развития учебной деятельности.
4. Назовите ступени готовности ребенка к обучению и учению.

Практические задания

1. Проведите наблюдение за детьми на занятиях во второй младшей, средней и старшей группе детского сада, определите уровни развития учебной деятельности. Будут ли они одинаковыми у всех детей одной возрастной группы?
2. Понаблюдайте за детьми младшего, среднего и старшего детского возраста, выделите признаки, характеризующие появление у детей учебных интересов.
3. Организуйте и проведите с детьми каждой возрастной группы сюжетно-ролевую игру «Школа». Докажите, что, используя материалы, полученные в результате наблюдения за поведением детей в игре, выполнением ими взятых на себя ролей и т. п., можно определить уровень готовности к обучению в школе.

Часть IV

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ РЕБЕНКА

Глава 10

РАЗВИТИЕ ОЩУЩЕНИЙ И ВОСПРИЯТИЯ РЕБЕНКА

Познание человеком окружающего мира начинается с «живого созерцания», с ощущения (отражение отдельных свойств предметов и явлений действительности при непосредственном воздействии на органы чувств) и восприятия (отражение в целом предметов и явлений окружающего мира, действующих в данный момент на органы чувств).

Развитие ощущений и восприятия создает необходимые предпосылки для возникновения всех других, более сложных познавательных процессов (памяти, воображения, мышления). Развитая сенсорика — основа для совершенствования практической деятельности современного человека. Ведь, как справедливо отмечает Б. Г. Ананьев, «самые далеко идущие успехи науки и техники рассчитаны не только на мыслящего, но и на ощущающего человека»¹.

Формирование многих способностей, например музыкальных, изобразительных, также связано с развитием ощущений и восприятий.

Раннее же и дошкольное детство — период, когда сенсорная основа способностей, фундамент сенсорной культуры развиваются особенно активно.

§ 1. Психологические основы системы сенсорного воспитания

С точки зрения отечественных ученых сенсорное развитие — это формирование новых, ранее не существовавших у ребенка сенсорных процессов. Конечно, созревание анализаторов (слухового, зрительного, кожного, обонятельного и др.) является важным условием для развития ощущения, восприятия, их роль нельзя отрицать. Но это только условие, органические предпосылки сенсорного развития, которые невозможны без приобретения чувственного опыта. Однако сенсорный опыт ребенка (зрительный, двигательный, слуховой и т. д.) не изолирован от процессов мышления, речи, а является ступенью их формирования. Слово взрослого фиксирует приобретенный ребенком чувственный опыт, обобщает его. Оно рационализирует и индивидуализирует акт обследования предмета, направляет его так, чтобы были восприняты те его части и стороны, которые менее доступны чувственному опыту, а между тем имеют важное значение. Слово обобщает, т. е. вносит то, что не дает чувственный опыт и что сам ребенок не в состоянии выделить в предмете, явлении². Тем самым оно поднимает восприятие на новый, значительно более высокий уровень, очеловечивает его. Отечественные психологи подчеркивают социальную природу сенсорных процессов человека, особую роль

¹ Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания. М., 1960. С. 50.

² Усова А. П., Запорожец А. В. Педагогика и психология сенсорного развития и воспитания ребенка// Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. М, 1965. С. 15—16.

в их развитии усвоения ребенком общественного сенсорного опыта, системы сенсорных эталонов.

«Очеловеченность восприятия, — подчеркивает Л. А. Венгер, — состоит не только и не столько в том, что человек наряду с „природными" объектами воспринимает также объекты „социальные"... сколько в том, что в любых объектах он выделяет свойства и особенности, соответствующие задачам человеческой деятельности, смотрит на мир сквозь призму его освоения человечеством, представленную в виде систем сенсорных эталонов»¹.

Сенсорными эталонами для ребенка служат, например, звуковысотная шкала музыкальных звуков (до, ре, ми, фа, соль и т. д.), «решетка фонем» родного языка, система геометрических форм (треугольник, квадрат, овал и т. д.), основные цвета и т. д. Их выработало и словесно обозначило человечество в процессе многовековой общественно-исторической практики. Постепенно, по отдельным элементам и звеньям ребенок усваивает систему сенсорных эталонов, научается ими пользоваться.

Овладение же сенсорными эталонами как системой мерок, образцов качественно меняет восприятие (З. М. Богуславская, А. Г. Рузская, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина, В. В. Холмовская). Развитию сенсорики в значительной степени способствует и формирование у детей обобщенных способов обследования предметов (выслушивание, рассматривание, ощупывание и т. д.).

Под влиянием активного педагогического процесса восприятие ребенка все более полно отражает окружающую действительность, приобретает черты целенаправленности, произвольности.

Отечественная система сенсорного воспитания учитывает и другое важное положение психологии. Долгое время в психологии и в дидактике господствовала рецепторная теория, которая рассматривала ощущение и восприятие как довольно пассивные процессы, своего рода «фотографирование». Однако новейшие физиологические и психологические исследования показывают, что сенсорные процессы носят рефлекторный характер, являются своеобразными ориентировочно-исследовательскими действиями. Это не простое «фотографирование», а активный процесс, в котором, особенно на ранних ступенях, важную роль играют движения глаз, руки, обследующие предмет, делающие как бы снятие слепка, копии, моделирование объекта. Характер же этих действий, как показали исследования А. В. Запорожца, Л. А. Венгера, В. П. Зинченко и др., не остается постоянным на протяжении детского возраста. Вот, например, какие изменения происходят при зрительном восприятии фигуры.

В 3-4 года движения глаз немногочисленны, фиксации продолжительные, взгляд скользит по середине поверхности фигуры. Прослеживания контура еще нет.

В возрасте 4-5 лет также основные движения глаз по середине фигуры, однако число их вдвое больше, продолжительность фиксации уменьшается. Дети ориентируются на размер и площадь фигуры. Появляются фиксации наиболее характерных признаков фигуры.

¹ Венгер Л. А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). М., 1969. С. 100-101.

В 5-6 лет появляются движения глаз по контуру предмета, но обследуются не все части контура.

В 6-7 лет значительно снижается продолжительность фиксации, движения глаз моделируют фигуру. На этом этапе характер движений взора ребенка в значительной степени напоминает движение глаз взрослого.

Подобные изменения ориентировочных действий происходят и в других видах восприятия.

С возрастом повышается точность и быстрота осуществления перцептивного действия при решении перцептивных задач. Если на первом этапе овладения конкретным видом перцептивного действия движения рецепторных аппаратов носят чрезвычайно развернутый характер, то затем происходит их свертывание, уменьшение их количества и амплитуды (А. В. Запорожец, Л. А. Венгер и др.). Это оказывается возможным за счет интериоризации отдельных операций, образования внешних ориентировочных действий, за счет переноса средств осуществления в план представлений, формирования внутренних эталонов.

Совершенствование перцептивных действий происходит в процессе правильно организованного обучения, практики. Надо научить ребенка обследовать предметы, причем не только какой-то определенный круг их качеств, наиболее часто встречающихся, а сформировать общие сенсорные умения. Это поможет ребенку быстрее и успешнее овладеть как свойствами новых для него предметов и явлений, так и изменившимися качествами уже знакомых. Развитие перцептивных действий в свою очередь будет способствовать продвижению ребенка в овладении конкретными видами деятельности. Об этом убедительно свидетельствует ряд работ отечественных психологов и педагогов, в том числе, например, экспериментальное исследование, проведенное Н. Н. Поддьяковым¹.

В ходе исследования было выявлено, что умение ребенка хорошо строить какой-либо асимметричный объект в одном положении еще не обеспечивает успешности его строительства в другом пространственном положении. Затруднение вызывало понимание того, что пространственные взаимоотношения частей конструируемой постройки остаются постоянными, как бы ни изменялось пространственное положение самого объекта. Однако эту трудность удалось преодолеть в процессе специально организованного обучения.

При обучении конструированию (строительство домиков) постройки (домики) демонстрировались детям в различных положениях, специальное внимание было обращено на то, как при этом меняется положение отдельных частей и т. д. Это помогало сформировать общие способы восприятия, а затем и воспроизведения в конструктивной деятельности. В качестве своеобразного мерил для оценки, проверки правильности выполненной постройки (домика) детей учили использовать крыши.

Такое обучение существенно повлияло на подход детей к решению подобного рода конструктивных задач. Если до обучения дети, получив задание построить домик в новом положении, сразу, быстро и уверенно начинали строить его без предварительной зрительной оценки, допуская грубые ошибки и не замечая их> то после обучения они вначале зрительно оценивали будущее положение возво-

¹ Поддьяков Н. Н. Сенсорное воспитание ребенка в процессе конструктивной деятельности // Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. М., 1965. С. 73—99.

димой постройки, а уже затем начинали строить ее, причем часто контролируя себя.

Специально организованное обучение способствовало формированию умения представлять объекты в различных пространственных положениях, развитию гибкости и динамичности детских представлений и умений ими оперировать.

Обследование предметов с детьми следует проводить по-разному, в зависимости от целей обследования и самих обследуемых качеств. Так, перед рисованием предмета, например игрушечного мишки, главное внимание детей обращается на контур, основные части игрушки (голова, туловище, верхние и нижние лапы). Так как изображение в рисунке будет плоскостным, предмет рассматривается лишь с одной стороны. Перед конструированием основное внимание надо обратить на конструкцию предмета, его основные узлы крепления. Постройка будет объемной, поэтому и предмет рассматривается с разных сторон.

Как видим, различия в обследовании связаны с характером дальнейшей деятельности (рисование, конструирование). Но, несмотря на различия, есть и общие основные моменты, приемы, типичные для многих видов обследования. В качестве таковых выделяют:

1. Восприятие целостного облика предмета.
2. Вычленение основных частей предмета и определение их свойств (форма, величина и т. д.).
3. Определение пространственных взаимоотношений частей относительно друг друга (выше, ниже, слева, справа и т. д.).
4. Выделение более мелких частей предмета и установление их пространственного расположения по отношению к основным частям.
5. Повторное целостное восприятие предмета.

Овладение таким обобщенным способом обследования предметов имеет важное значение в сенсорном развитии ребенка.

Другие качества предметов интересуют человека, когда он трудится в природе. Для получения хорошего урожая ему важно учесть свойства почвы (сухая, влажная, рыхлая, плотная, глинистая, песчаная и т. д.), свойства растений (теплолюбивое, холодостойкое, любит ли влагу, культурное или сорняк (при прополке и т. д.)). Чтобы научить ребенка выделять эти свойства, нужны иные способы обследования. Так, например, работая с детьми в огороде, надо обратить их внимание на влажность, цвет почвы, научить познавать ее свойства, разминая, ощупывая ее пальцами.

С помощью правильно организованного обследования дети овладевают умениями воспринимать важнейшие свойства предметов и явлений.

Какие же условия наиболее благоприятны для сенсорного развития ребенка?

Немало остроумно разработанных дидактических средств можно найти, например, в сенсорной дидактике итальянского педагога М. Монтессори. Натренированные по этой системе с помощью упражнений формального характера дети могли хорошо различать и называть форму, цвет, величину предметов. Но когда нужно было применить эти знания в практической жизни, они зачастую оказывались беспомощными. Основная причина тому — крайняя изоляция тренировок сенсорных процессов от жизненного опыта, впечатлений детей, недостаточное Развитие обобщенной ориентировочной деятельности, отрыв сенсорного воспи-

тания от общего умственного развития. По мнению отечественных психологов и педагогов, сенсорное воспитание следует осуществлять внутри содержательных, широких видов деятельности: манипуляций с предметами, бытовой, трудовой, конструктивной, музыкальной игровой деятельности, рисования и т. д. Именно в этих условиях у детей наиболее успешно формируются навыки обобщенной ориентировочной деятельности, идет овладение общественно выработанными чувственными мерками (А. П. Усова, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, Л. А. Венгер, Н. П. Сакулина, Н. А. Ветлугина и др.). Ценно, что дети в условиях правильно организованной деятельности осваивают и жизненное значение, целесообразность различных форм, окраску, величины предметов¹.

§ 2. Развитие основных видов чувственного восприятия

Сложен путь развития восприятия в первые годы жизни ребенка. Много интересных, больших изменений происходит в этот период, и в первую очередь они относятся к развитию основных видов чувствительности.

На протяжении всего детского возраста улучшается острота зрения. Так, дети 4-5 лет различают разрыв в кольце Ландольта в среднем с расстояния 207,5 см, в 5-6 лет — 270 см, в 6-7 — 303 см. Обнаружена также зависимость уровня остроты зрения от условий деятельности — острота зрения значительно возрастает, когда исследование ведется в игровой ситуации (прирост ее выражается в среднем на 17,2 % у детей 4-5 лет, на 29,8 % у детей 5-6 лет, на 30,2 % у детей 6-7 лет).

Развивается в детский период и цветоразличение: повышается его точность и тонкость.

Исследование, проведенное З. М. Истоминой (1978), показало, что уже к двум годам дети при непосредственном восприятии достаточно хорошо различают четыре основных цвета — красный, синий, зеленый, желтый. Дифференциация же промежуточных тонов — оранжевого, голубого и фиолетового вызывает у них трудности. В детский период улучшается не только цветоразличение при непосредственном восприятии, но и по слову — наименованию.

Выявлено, что с 4 лет устанавливается прочная связь между цветом и его наименованием в отношении основных тонов, а с 5 лет — и в отношении промежуточных. По данным Кука, точность цветоразличения оттенков к шести годам возрастает примерно в два раза. Со среднего детского возраста дети начинают различать и светлоту, однако дифференциация светлотных отношений может наблюдаться и у младших детей, когда они приобретают сигнальное значение (Т. И. Данюшевская). Развитию этого процесса на протяжении детского возраста способствует и обозначение этих отношений словами «темное», «светлое».

Имеет свои особенности и слуховая чувствительность детей. Исследования показывают, что острота тонального слуха детей до 13 лет понижена по сравнению с остротой слуха взрослых, с возрастом она повышается. При этом пороги

слышимости детей 3-4 лет превышают пороги слышимости взрослых на 7-11 дБ, пороги слышимости 5-, 6-летних детей — на 5-8 дБ.

В детский период развивается и звуковысотная различительная способность. Однако фонематический (речевой) и музыкальный (или звуковысотный) слух формируется не параллельно. Фонематический слух начинает развиваться уже с конца первого года жизни человека, и к началу дошкольного возраста ребенок уже практически дифференцирует все звуки родного языка, овладевает как пассивной, так и активной речью. Восприятие же звуковысотных отношений до 4,5-5 лет представляет трудности для детей (Т. В. Ендовицкая, Т. А. Репина и др.).

Выявлены также значительные индивидуальные особенности в восприятии музыки, особенно в различении высоты, тембра. При восприятии музыкальных произведений дети улавливают преимущественно его динамическую сторону — ритм, темп; мелодию и гармонию воспринимают хуже.

Разнообразны методы и приемы, помогающие развить у детей музыкальный слух. Среди них особый интерес вызывает метод опосредованного моделирования. Суть его заключается в том, что детей учат моделировать свойства и отношения определенных объектов с помощью других предметов.

Основы этого метода успешно используются в практике музыкального воспитания в детских садах, особенно широко — в старшем дошкольном возрасте в так называемый «донотный период обучения», когда у детей формируют понятия о высоких и низких, длинных и коротких звуках, учат различать их, узнавать направление движения мелодии.

В этот период существенно усовершенствуется кинестезическая и тактильная чувствительность. Показателем развития этого ощущения может служить различение тяжести предметов. В возрасте от 4 до 7 лет эта способность возрастает примерно в два раза.

Развивается в детском возрасте и обонятельная чувствительность. Старшие дети допускают меньшее число ошибок при различении запахов, точнее их называют.

§ 3. Восприятие пространства

Значительные изменения в период детства наблюдаются в восприятии пространства по его главным признакам. Ребенок познает пространство по мере того, как сам им овладевает. Еще лежа в постели и действуя с соской, погремушкой, ребенок познает «близкое» пространство. «Далеким» пространством он овладевает несколько позже, когда учится самостоятельно передвигаться. Вначале восприятие далекого пространства малодифференцированно и оценка расстояния очень неточна. Интересно в этом отношении воспоминание физиолога Гельмгольца, относящееся к 3-4 годам: «Я сам еще помню, как я ребенком проходил мимо церковной башни и увидел на галерее людей, которые мне показались куколками, и как я просил мою мать достать мне их, что она могла бы сделать, как я тогда думал, протянув одну руку вверх» (Весли Ф. Г., 1999).

Развитие ориентировки в пространстве, как показали исследования А. Я. Кородной, начинается с дифференцировки пространственных отношений собственного тела ребенка (выделяет и называет правую руку, левую, парные части тела).

Включение слова в процесс восприятия, овладение самостоятельной речью в значительной степени способствуют совершенствованию пространственных отношений, направлений (Люблинская А. А., 1959; Колодная А. Я., Рыбалко Е. Ф. и др.). «Чем точнее слова определяют направление, — подчеркивает А. А. Люблинская, — тем легче ребенок ориентируется в нем, тем полнее включает эти пространственные признаки в отражаемую им картину мира, тем более осмысленной, логичной и цельной она становится для ребенка»¹.

А как развивается восприятие формы предметов? Некоторые зарубежные психологи утверждали, что до 5-7 лет ребенок «удивительно слеп» к форме и ориентируется при восприятии предмета на цвет. Работы отечественных психологов (А. А. Люблинская, Н. Х. Швачкин и др.) свидетельствуют о том, что при восприятии знакомого предмета даже младшие дети ориентируются на форму — признак, который является неотъемлемым от содержания, сущности предмета. Но выделять, абстрагировать форму ребенок начинает не так скоро.

Воспринимаемая геометрическую форму, младший дошкольник, как правило, отождествляет ее с предметом (квадрат часто называет «окошечком», «кубиком» и т. д.; круг — «мячиком», «баранкой», «колесиком» и т. д.).

Средние и старшие дети проявляют потребность разобраться во встречающихся формах. Они пробуют установить, на что похож предмет и чем он отличается от имеющегося у него представления о разных формах. Определенное, характерное для детей раннего и младшего детского возраста, заменяется уподоблением (квадрат — «как кармашек», «как калитка»; овал — «как огурчик», «как яичко» и т. п.).

Взрослый должен вовремя поддержать эту попытку ребенка сравнить, разобраться в формах окружающих предметов. Сообщая ему общественно принятые их названия, эталоны (круг, многоугольник, овал, квадрат и т. д.), взрослые помогают ребенку освободиться от неэкономного способа выделения форм, поднять восприятие на ступеньку выше. Большое значение при этом, как уже отмечалось, имеет овладение детьми обобщенными ориентировочными действиями при обследовании предметов. Развивается в дошкольные годы и глазомер ребенка, так необходимый для восприятия пространства. Сложные глазомерные задачи дети решают значительно хуже, чем задачи на сравнение длины линий. Дети оказываются способными решить их только начиная с шести-семи летнего возраста. Причина этому — низкий уровень овладения глазомерными действиями. Однако уровень этих действий у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста можно поднять в процессе целенаправленного обучения².

Особенно заметные сдвиги в развитии линейного глазомера происходят, если детей обучают использовать для решения задач наложение одного объекта на другой (прикладывание вплотную друг к другу), добиваясь максимального уравнивания. «Техническая» сторона ориентировочных действий не меняется в зависимости от того, производятся эти действия с самими объектами или с их заместителями. Так, при обучении детей решению такого типа глазомерных задач, как выбор элемента определенной протяженности по образцу, вводили изготовление

¹ Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка. М., 1959. С. 275.

² См.: Лаврентьева Т. В. Развитие линейного глазомера у детей // Формирование восприятия у детей / Под ред. А. В. Запорожца, Л. А. Венгера. М., 1968.

и применение картонной мерки, равной образцу. Мерка переносилась от образца к объектам, из которых производился выбор (сам образец и объекты перемещать запрещалось) (Венгер Л. А., 1969).

Когда дети овладевают умением таким действенным путем соизмерять ширину, длину, высоту, форму, объем предметов, они переходят к решению задач «на глаз» (под руководством взрослого происходит постепенная интериоризация — переход внешнего ориентировочного действия в перцептивный план). Но успех будет достигнут, если овладение глазомерными действиями происходит не за счет формальных упражнений, а путем включения этих действий в другие, более широкие виды деятельности. Глазомер совершенствуется в конструктивной деятельности, когда ребенок подбирает нужные, недостающие для постройки детали, когда делит комок глины, чтобы ее хватило для лепки всех частей предмета.

Упражняется глазомер ребенка и в аппликации, рисовании, бытовых действиях и, конечно, в играх.

§ 4. Ориентировка во времени

Значительную трудность для детей представляет восприятие времени. И это вполне объяснимо. Ведь время не имеет наглядной формы, текуче, необратимо, и восприятие его зависит от субъективных состояний, носит личностный характер.

Из частей суток дети легче всего определяют ночь и утро, несколько труднее — вечер и день. Вначале ребенок ориентируется во времени посредством вневременных качественных признаков, за счет последовательно, систематически изменяющихся событий, деятельности, главным образом режима (утро — «это до завтрака», день — «в середине дня, когда бывает обед», вечер — «когда мама с работы за мной приходит»).

Нередко в раннем и младшем детском возрасте наблюдаются казусы, связанные с ошибками в ориентации во времени.

Сана (2 года 6 месяцев), ложась спать, моется и говорит няне: «Сейчас я скажу: „С добрым утьем"?» Няня: «Нет, это ты утром скажешь, а сейчас вечер». Сана: «Какая язница?» (Все смеются.) Сана: «Мы помылись — надо сказать „с добрым утьем"». Няня: «Разница в том, что утром светло бывает и люди начинают работать, а вечером темно и люди ложатся спать. Так вечером надо сказать „спокойной ночи"». Сана: «Нет, „спокойной ночи" надо сказать, когда ночную юбаску оденешь. А я сейчас помысь только. Надо сказать „с добрым утьем"» (из дневника А. М. Леушиной).

Дети среднего и старшего детского возраста чаще опираются на более существенные признаки в определении времени (утро — «светло, когда солнышко встает» и т. п.).

Неравномерно усваивают дети название дней недели. Старшие дети, посещающие детский сад, отвечая на вопрос «Какие дни недели ты знаешь?», наиболее часто называют субботу, воскресенье и понедельник — дни, как правило, эмоционально насыщенные, особо значимые для них (суббота и воскресенье — проводят вместе с родителями, другими членами семьи; понедельник — снова в Детский сад, где ждет встреча с товарищами, воспитателем, животными в уголке Природы...).

Познавая различные временные интервалы, дети, даже старшие, нередко испытывают затруднения в их дифференцировке, расчленении. Так, в понятие «дни недели» они могут включить «субботу, воскресенье, завтра, вчера» или «воскресенье, понедельник, май, новый год» (Мусейибова Г., 1972).

Раньше начинает формироваться и более развито у детей представление о настоящем времени; значительно более неопределенно представление (особенно у младших детей) о прошедшем времени. Чтобы лучше воспринять его, старшие дети используют определенные временные ориентиры, не только расплывчатое «давно» (оно было и раньше), но и такие, как «до революции», «это еще до войны случилось» и т. п.

Несколько позже дети начинают осваивать будущее время, что очень важно для целевой жизни. Ведь заглядывание вперед, создание перспектив невозможно без осознания того, что есть «завтрашний день», будущее.

Формирование элементарного понятия о будущем времени относят к третьему году жизни, когда в речи ребенка начинают появляться слова «буду», а затем все более определенные «потом», «после», «завтра».

На протяжении дошкольного детства представление о будущем постепенно развивается. Однако ориентировка в нем, особенно в отдаленном будущем, вызывает значительные трудности.

Постепенно в ходе развития дошкольник с трудом, но начинает осознавать и такую особенность времени, как текучесть.

Характерным примером в этом отношении могут быть отрывки из дневника наблюдений за дочерью Гильдой германских психологов К. и В. Штерн:

В 3-5 лет, говоря о предстоящем возвращении домой, она спрашивает: «Когда мы пойдем домой, будет сегодня?» Но уже в 5 лет она диктует матери письмо к отсутствующему отцу: «Сегодня мы хорошо готовили» — и в пояснении к слову «сегодня» добавляет: «Сегодня потому, что знаешь, это сегодня, но отец будет сразу знать, что это было вчера».

Ориентировка во времени развивается на протяжении всего детского возраста.

Как показывают специальные исследования (Рихтерман Г. Д., 1982; Мусейибова Г., 1972), восприятие времени у детей успешно формируется на основе знаний временных эталонов, на основе переживания-чувствования длительности временных интервалов, развития умения оценивать временные интервалы без часов, на основе чувства времени.

Формированию представления о длительных временных интервалах способствуют систематические наблюдения в природе, использование календаря в детском саду, дневников наблюдений.

Как верно отмечала известный методист в области детского воспитания Ф. Н. Блехер, отрывной календарь дает детям наглядное представление о том, что «дни уходят», «события приближаются», прошел месяц, наступил другой. К концу детского возраста дети уже хорошо понимают, что время нельзя остановить, вернуть, ускорить, что оно не зависит ни от желания, ни от деятельности человека. Они научаются ориентироваться во времени, что становится возможным, если формирование адекватного представления о временных интервалах, их отношениях происходит в разных видах содержательной детской деятельности.

У детей рано возникает представление о движении, перемещении предметов.

Кирилл (4 года 9 месяцев); садимся в последний вагон электрички в метро на станции «Первомайская».

Кирилл говорит: «Вот и хорошо! Дольше будем видеть лес, когда выедем из тоннеля».

— Как это понимать?

Кирилл: «А так, когда первые вагончики снова уйдут в тоннель, мы еще будем видеть лес».

— Это так. Но это еще не значит, что мы дольше будем видеть лес. Ведь первые вагончики выезжают из тоннеля в то время, когда наш последний еще в тоннеле.

Кирилл: «Это так. Но мы последними будем смотреть лес, значит дольше. Эх ты, непонимаха!» (из дневника В. С. Мухиной).

Психологи отмечают наличие общности развития восприятия времени и пространства у ребенка. Специальные исследования дают основание считать, что общность представлений объясняется способностью ребенка отражать мир в единых временно-пространственных комплексах (Веракса Н. Е., 1976).

§ 5. Восприятие ребенком художественных произведений

Художественное восприятие есть результат развития личности. Оно не дается человеку от рождения. Не сразу воспринимает ребенок произведение искусства в качестве такового; на первых ступенях развития для ребенка характерно действительное, утилитарное отношение к нему (дети щупают, трогают изображение на картине, гладят его и т. п.). Однако зачатки художественного восприятия уже проявляются в детском возрасте. Решающую роль в развитии этой человеческой способности отечественные психологи и педагоги (П. П. Блонский, А. В. Запорожец, Н. А. Ветлугина, С. Л. Рубинштейн, Е. А. Флерина, П. М. Якобсон и др.) отводят воспитанию и обучению.

Значительная группа зарубежных психологов, искусствоведов, придавая пониманию эстетического развития интеллектуальный характер, считает, что в детском возрасте ребенок еще не способен к эстетическому восприятию, эту способность он приобретает лишь в 10-11 лет.

Французский психолог А. Бине и немецкий психолог В. Штерн предположили наличие возрастных стадий восприятия детьми картин, которые сменяют друг друга в неизменной, раз навсегда данной последовательности. А. Бине (1911, 1923, 1998) выделяет следующие стадии восприятия:

- ♦ стадия перечисления разрозненных предметов (от 3 до 7 лет);
- ♦ стадия описания, на которой ребенок отмечает восприятие им на картине связи между предметами (от 7 до 11-12 лет);
- ♦ стадия интерпретации, для которой характерно восприятие картины в целом (с подросткового возраста).

Аналогичные стадии выявил и В. Штерн (1922).

Экспериментальные исследования отечественных психологов позволили внести изменения в установленные А. Бине и В. Штерном стадии восприятия. Детям

предлагали рассмотреть и затем описать разнообразные сюжетные картинки. Оказалось, что один и тот же ребенок воспринимает картины на разных уровнях в зависимости от их содержания. На высоком уровне (истолковывает восприятие как единое целое) — картины с близким для него сюжетом; на более низкой стадии (перечисления, описания) — картины, сюжет и содержание которых далеки от опыта детей, являются сложными.

Восприятие детьми картины нельзя рассматривать в отрыве от ее смыслового содержания. Л. С. Выготский экспериментальным путем установил, что стадии восприятия, выявленные В. Штерном, характеризуют не развитие восприятия картин, а соотношение между восприятием и речью на определенных ступенях развития. Большое значение в художественном восприятии, в понимании смысла изображенного имеет композиция произведения, степень совпадения смыслового и структурного центров картины.

Восприятие художественного произведения — сложный психический процесс. Оно предполагает способность узнать, понять изображенное; но это не только познавательный акт. Необходимым условием художественного восприятия является эмоциональная окрашенность воспринятого, выражение отношения к нему (Б. М. Теплов, П. М. Якобсон, А. В. Запорожец и др.). А. В. Запорожец (1986) отмечал: «...эстетическое восприятие не сводится к пассивной констатации известных сторон действительности, хотя бы очень важных и существенных. Оно требует, чтобы воспринимающий как-то вошел внутрь изображаемых обстоятельств, мысленно принял участие в действиях»¹.

В исследованиях, проведенных под руководством А. В. Запорожца, было выявлено своеобразное отношение детей к художественным произведениям — сопереживание. Дети активно относятся к воспринятому, пытаются сами непосредственно воздействовать на ход событий сказки и т. д.

Н. А. Менчинская так описывает первое восприятие театральной постановки своим сыном Саней.

3 года. Впервые был в театре, смотрел в театре Образцова «Терем-теремок» и «Гусенок». Смотрел на сцену с огромным напряжением, называл зверей, которые появляются на сцене, — «миска», «лягушка» и т. д. Временами начинал восторженно кричать и хлопать в ладоши (например, когда на мишку лили воду). Задал по ходу действия вопрос: «Почему еж выбрасывал соль?» (Почему еж выбрасывал сор?) (из дневника Н. А. Менчинской).

К концу дошкольного возраста, в младшем школьном возрасте отношение к воспринятому меняется — появляется способность занять позицию вне изображаемого, позицию зрителя (Н. Д. Николенко и др.).

В процессе развития художественного восприятия зарождается и оценка воспринятого.

Особая, ни с чем не сравнимая воспитательная сила искусства «в том прежде всего и заключается, что оно дает возможность войти „внутрь жизни“, пережить кусок жизни, отраженный в свете определенного мировоззрения, — говорил Б. М. Теплов. — И самое важное то, что в процессе этого переживания создаются

¹ Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избр. психологические труды. М, 1986. Т. 1. С. 71.

определенные отношения и моральные оценки, имеющие несравненно большую принудительную силу, чем оценки просто сообщаемые или усваиваемые»¹. Вначале эти оценки, возникающие в результате внутренней активности человека, выражаются в предпочтении того, что просто нравится: вместе с художественным развитием человека они совершенствуются, приобретают характер высоких суждений об искусстве с точки зрения эстетического идеала.

Оценочные суждения детей детского возраста еще примитивны, но они свидетельствуют о зарождении умения не только почувствовать красивое, но и оценить («как красиво», «очень красиво» и др.).

При восприятии художественных произведений имеет значение не только общее отношение ко всему произведению, но и характер отношения, оценка ребенком отдельных героев.

Изучая восприятие детьми юмористических картин, Е. А. Бондаренко (1968) использовала специальный экспериментальный прием с «подменой героя».

Для рассмотрения, последующего сравнения и выбора самого смешного сюжета детям предлагались юмористические картинки и экспериментальные варианты к каждой из них. В экспериментальных картинках при сохранении в целом характера ситуации заменялся один или несколько героев, к которым у детей на основе предшествующего знакомства сложились определенные отношения.

В подавляющем большинстве дети отдавали предпочтение тому варианту картинки, где изобретательность и находчивость проявлял герой, к которому у них ранее сложилось положительное отношение.

Так, например, к рассказу в картинках «Дорогому другу окажу услугу», где змея, проявляя доброту и находчивость, достает кустик земляники, растущий у основания скалы, своему другу — обезьянке, был создан экспериментальный вариант, в котором змея была заменена добродушным слоненком, доставшим своим хоботом землянику обезьяне. Последнему варианту при рассматривании отдали свое предпочтение («самая смешная», «самая веселая», «больше нравится») 86 % детей старшей группы, 93 % — средней, 100 % — младшей.

Ребенку безразлично, по отношению к кому проявляются хитрость и обман. Эта особенность заметна не только при восприятии сказки, но и при восприятии самостоятельной, не связанной с каким-то определенным литературным произведением картины.

Имеет значение в художественном восприятии и степень близости, доступности образа. Так, например, младшие дети в ролях находчивых, юмористических персонажей чаще всего предпочитают видеть животных с антропоморфическими признаками, проявивших себя положительно в знакомых им сказках; средние дети — животных, сказочных человечков, детей-ровесников; старшие — чаще просто наиболее занимательного и находчивого, наиболее веселого персонажа.

Дети старшего детского возраста значительно чаще младших оказываются способными воспринять в художественном произведении не только внешний, но и внутренний комизм, юмор, иронию.

¹ Теплое Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания // Изв. АПН РСФСР. 1947. Вып. 2. С. 15.

6 лет 5 месяцев. Читаем прелестную сказку Киплинга «Кошка, которая гуляла сама по себе». Хорошая реакция у Кириюши на последний абзац сказки. Читаю: «И тотчас же, не теряя ни минуты, кинул Мужчина в Кошку двумя сапогами да кремневым топориком... и с того самого дня, мой мальчик, и поныне трое Мужчин из пяти — если они настоящие Мужчины — швыряют разными предметами в Кошку, где бы она ни попалась им на глаза...» Кирилл: «Нет, нет! Они не настоящие мужчины. Киплинг просто так шутит» (из дневника В. С. Мухиной).

В процессе развития художественного восприятия у детей появляется понимание выразительных средств произведения искусства, что ведет к более адекватному, полному, глубокому его восприятию.

«Художественное полноценное восприятие искусства, — как верно отмечал Б. М. Теплов, — это активная деятельность, мало того, это — „умение“, которому надо учить»¹. Большую и плодотворную работу ведут отечественные психологи и педагоги в поисках методов и приемов обучения, которые бы помогли поднять уровень художественного восприятия ребенка на более высокую ступень. Необходимо расширять и укреплять знания, представления детей об окружающей действительности, развивать их речь, мышление. Значительное место в этом процессе занимает развитие эмоциональной чувствительности, отзывчивости к красивому, без чего вообще нельзя говорить об эстетическом восприятии.

Умелое применение музыки, художественного слова положительно сказывается на понимании детьми картин, помогая глубже воспринять художественные образы, воплощенные в них. Интересные приемы, развивающие эмоциональную отзывчивость, наблюдательность, пробуждающие художественный вкус, использовала, например, Н. М. Зубарева (1969) в работе с детьми над пейзажными картинками и натюрмортом.

Детям предлагалось мысленно «войти в картину», «осмотреться» вокруг, «прислушаться»; обращалось внимание на выразительные средства произведения («Что интересного заметил художник? Как он рассказал нам в своей картине об этом?» и т. д.). Эмоциональное отношение к воспринятому со стороны взрослых также способствует активизации детского восприятия.

Важно сформировать у детей правильную оценку героев художественного произведения. Эффективную помощь в этом могут оказать беседы, особенно с использованием вопросов проблемного характера. Они подводят ребенка к пониманию ранее скрытого от них «второго», истинного лица персонажей, мотивов их поведения, к самостоятельной переоценке их (в случае первоначальной неадекватной оценки).

Восприятие художественных произведений дошкольником будет более глубоким, если он научится видеть элементарные средства выразительности, применяемые автором для характеристики изображаемой действительности (цвет, цветовые сочетания, форма, композиция и др.).

Развитие эстетического восприятия происходит во всех видах художественной и бытовой деятельности ребенка. При грамотном руководстве со стороны взрослых оно уже в детском возрасте может достичь относительно высокого уровня.

¹ Теплов Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания // Изв. АПН РСФСР. 1947. Вып. 2. С. 25.

§ 6. Восприятие человека детьми различного возраста

Сложный психический процесс, каким является восприятие человека человеком, формируется вместе с развитием самого воспринимающего, с изменением его потребности в общении, познании и в труде. Уже в конце первого — начале второго месяца жизни ребенок начинает выделять взрослого из окружающей среды, сначала улыбкой, потом — комплексом оживления реагировать на него. Активно развивается этот социально-перцептивный процесс уже в младенчестве и раннем детстве.

Восприятие ребенком человека является необходимым актом проявления и удовлетворения важнейшей социальной потребности — потребности в общении. В то же время именно в процессе общения со взрослым особенно интенсивно развивается восприятие его ребенком. Развитие общения со взрослым, изменение его содержания дает возможность ребенку не только тоньше дифференцировать внешний облик окружающих людей, но и воспринимать их с разных сторон, вычленять их существенные функции. Так, уже в процессе «делового» общения (с 10-11 месяцев) взрослый выступает для ребенка не только как человек, способный удовлетворить его органические потребности, но и как организатор знакомства с общественным опытом действий с предметами, как руководитель ориентировки его в окружающем мире. Чрезвычайно важно, что в этот ранний этап, период, сензитивный для развития речи, взрослый выступает для ребенка и как носитель речевых форм общения. Овладение речью оказывает значительное влияние на процесс формирования у ребенка восприятия человека. Именно благодаря этому человек начинает выступать в восприятии ребенка как лицо, обладающее не только непосредственными чувственно данными свойствами, но и сигнализируемыми ими психическими свойствами (Бодалев А. А., 1982).

В дошкольном и школьном возрасте восприятие человека продолжает активно формироваться, чему в значительной степени способствует овладение ребенком новыми видами деятельности (особенно — коллективными), расширение круга общения и появление внеситуативного личностного общения.

Активной формой отражения дошкольником человека является игра, в которой он воссоздает образы родных людей, отношения между ними. Особенности отражения ребенком человека выявляет и детское изобразительное творчество. По тому, каких людей изображает ребенок, как раскрывает их образы, можно в определенной степени судить о его отношении к ним, о том, что в человеке запечатлевается им легко, на что он обращает большее внимание.

Наиболее яркую положительную оценку дети дают тем из окружающих взрослых, к которым испытывают доверительное отношение, привязанность. В восприятии человека всегда, как справедливо отмечает А. А. Бодалев, «отражается Положение, которое вообще занимает человек в той системе ценностей, на которую познающий субъект ориентируется в своем повседневном поведении»¹. Замечено, что дети с высоким социометрическим статусом в группе чаще «непопуляр-

ных» положительно оценивают воспитателя по признаку личного отношения педагога к ребенку.

Положение ребенка в группе сверстников проявляется и в восприятии детьми друг друга. В специальных исследованиях было выявлено, что чем выше положение ребенка в группе, тем выше оценивают его сверстники, и наоборот. По данным Р. А. Максимовой, с большей степенью объективности (79-90 %) дети оценивают сверстников, занимающих лидирующее и среднее положение в межличностных отношениях. Менее адекватно оцениваются дети с низким социометрическим статусом (степень объективности здесь составляет лишь 40-50 %).

Влияет на восприятие детьми друг друга и характер их взаимоотношений. Оценивая ребят, к которым они проявляют симпатию, дети называют в подавляющем большинстве лишь их положительные качества. В числе основных положительных качеств сверстника дети отмечают умение хорошо играть, доброту, товарищество, отсутствие агрессивности, трудолюбие, способность, аккуратность.

Женя (6 лет 10 месяцев): «Жора — мой самый лучший друг. Он, когда мы в футбол играли, говорил, что не хочет играть в той команде, где меня нет. Он такой маленький, а лучше всех мяч водит, Жора и читать умеет. Он хороший» (по материалам Е. А. Панько).

Дети, которые не вызывают симпатии у говорящего, характеризуются им, как правило, только с отрицательной стороны. Наиболее часто дети указывают на такие отрицательные качества, как жадность, неаккуратность, непослушание, отсутствие хороших знаний, умений, способностей («плохо отвечает на занятии», «не умеет рисовать», «бьется», «плохо играет» и т. п.).

К концу дошкольного и началу школьного возраста у детей появляется способность при оценке окружающих, восприятии их «освободиться» в некоторой степени от непосредственного к ним отношения. Характеризуя знакомых им людей, дети при положительной в целом характеристике отмечают иногда и отрицательные их качества.

Наутро Кирилл (5 лет 5 месяцев) с восторгом вспоминает об Алеше, о его шалостях! «Как ты можешь его хвалить, если он плохой товарищ?» — возражаю я. Кирилл заступился: «Он мне очень нравится, он хороший мальчик. Правда, он совершает плохие поступки». Задумывается на минуту над явным противоречием, потом подтверждает: «Так бывает! Сам хороший, а поступки его плохие» (из дневника В. С. Мухиной).

Во взаимооценке детей обнаруживаются и некоторые половые различия. Так, например, оценивая девочек при позитивном к ним отношении, представители обоего пола отмечают у них большее число положительных качеств, чем при оценке мальчиков, к которым также проявляют симпатию. Характеризуя мальчиков при негативном к ним отношении, девочки во всех возрастных группах в целом отмечают у них больше отрицательных качеств, чем у представителей своего пола при аналогичном отношении к ним.

Выявлено, что разные качества человека осознаются и адекватно оцениваются детьми далеко не одновременно. Так, физические качества, возможности сверстника дети детского возраста воспринимают и оценивают более верно, нежели моральные.

На протяжении детского периода восприятие ребенком человека существенно изменяется. Если оценочные суждения об окружающих людях младшего ребенка, как правило, недифференцированы, неустойчивы, изменчивы, ситуационно обу-

словлены, то с возрастом они становятся все более полными, развернутыми, адекватными, касаются не только внешних, физических данных воспринимаемого, но и его личностных, внутренних качеств.

Имеет свои отличительные черты восприятие детьми родителей. Психологические особенности восприятия детьми родителей, процесс идентификации был исследован рядом психологов (А. И. Захаровым, В. С. Мухиной и др.)¹. В одном из исследований А. И. Захарова испытуемым в возрасте 3-16 лет предъявлялись Ю вопросов, затрагивающих значимые стороны отношений мальчиков или девочек с родителями².

На основе анализа полученных данных исследователь пришел к выводу, что начиная с 5 лет ролевую идентификацию детей с родителями можно рассматривать как относительно сложный, многоуровневый социально-психологический феномен, детерминированный возрастной потребностью приобретения навыков идентичного полу поведения посредством принятия соответствующей родительской роли. Возраст наиболее выраженной идентификации с родителями того же пола у мальчиков 5-7 лет, у девочек — 3-8 лет. Максимально выражены у девочек в 3 года выбор профессии матери и откровенность с ней (то же у мальчиков в отношении отца), в 4 года — откровенность с матерью; в 6 лет — выбор роли матери (у мальчиков — выбор роли отца).

Успешность идентификации зависит от компетентности и престижности родителя того же пола в представлении детей, а также от наличия в семье идентичного их полу члена прародительской семьи (дедушки — у мальчиков и бабушки — у девочек). Идентификация связана с эмоционально теплыми отношениями с родителями другого пола. Так, например, мальчики чаще идентифицируют себя с отцом, если не боятся наказания со стороны матери. При этом, как показало исследование, родитель того же пола выступает для ребенка не в качестве объекта зависти и враждебности, как считал З. Фрейд, а, напротив, в качестве объекта предпочтения (Захаров А. И., 1982).

Способность увидеть и оценить личностные качества окружающих помогает ребенку воспринять и героев художественных произведений. Наиболее доступны дошкольнику эмоции, отраженные непосредственно в мимике изображенного персонажа. Значительно труднее (особенно для младших детей) воспринять эмоциональное содержание, переданное в позе и жестах, и особенно когда оно воплощается посредством изображения взаимоотношений. Были установлены следующие уровни восприятия:

- ♦ не понимается ни эмоция, выраженная в картине, ни ее сюжет;
- ♦ правильно воспринимается эмоция, хотя сюжет ясно не понимается;
- ♦ осознается сюжет картины и адекватно воспринимается ее эмоциональное содержание.

Немаловажное значение имеет и то, какое эмоциональное состояние воспринимают дети: эмоцию радости и гнева, выраженную в мимике персонажей на картине, дети улавливают легче, нежели выражение грусти и печали.

¹ Идентификация рассматривается как восприятие другого подобного себе, если субъект взаимодействия видит в этом другом сильного, любящего и компетентного человека. - *Примеч. авт.*

² Захаров А. И. Психологические особенности восприятия детьми родителей // *Вопр. психологии.* 1982. № 1.

Важную роль в развитии социальной перцепции ребенка играет взрослый. В процессе руководства деятельностью детей, их общением, восприятием ими художественных произведений взрослый (родитель, воспитатель) обращает внимание на разные стороны поведения ребенка, его внешний вид, проявление личностных, интеллектуальных, волевых качеств. Оценивая и фиксируя их, взрослый не только помогает детям лучше понять окружающих людей, но и формирует у них «точки зрения на людей», «эталоны», с которыми они должны «сверять» свое поведение и которыми они должны «мерить» поведение своих товарищей. Очень значимо в этом процессе поведение и внешний облик самого взрослого, сложившиеся взаимоотношения в его личностной микросреде. Итак:

- ♦ Сенсорика не дана ребенку от рождения в готовом виде, она формируется в процессе его жизни. Органической предпосылкой сенсорного развития является созревание анализатора. Однако для сенсорных процессов необходима не только готовность анализаторов; совершенствование ориентировки ребенка в свойствах и отношениях предметов окружающего мира невозможно без приобретения им сенсорного опыта.
- ♦ Развитие ощущения и восприятия тесно взаимосвязано с общим уровнем умственного развития ребенка, с овладением им речью. Слово обобщает, очеловечивает восприятие ребенка, поднимая его на более высокий уровень.
- ♦ Особо важное значение в развитии сенсорики имеет освоение ребенком общественного сенсорного опыта.
- ♦ Развитие сенсорики ребенка связано и с овладением им действиями восприятия. На протяжении детского возраста характер перцептивных действий меняется. Чрезмерно развернутые на первом этапе перцептивные действия постепенно свертываются за счет интериоризации отдельных операций к концу детского периода. Увеличивается точность и быстрота осуществления перцептивного действия.
- ♦ На протяжении раннего и дошкольного детства развиваются основные виды чувствительности ребенка (зрительная, слуховая, обонятельные, кинестетические, тактильные и др.). Существенные изменения происходят в восприятии пространства, времени, движения.
- ♦ В детском возрасте начинают складываться зачатки художественного восприятия. Уровень развития его определяется не только способностью ребенка понять изображенное, проникнуть в его смысл, но и эмоциональной отзывчивостью на воспринятое. Важное значение в восприятии дошкольником художественного произведения имеет содержание произведения, его доступность, близость ребенку, композиция произведения и т. п. Для ребенка характерно сопереживание по отношению к героям художественного произведения. На протяжении дошкольного и младшего школьного периода при условии грамотного педагогического воздействия уровень восприятия и оценки художественного произведения повышается.
- ♦ Активно развивается в детском возрасте и социальная перцепция ребенка. С возрастом дети обучаются не только тоньше дифференцировать внешний облик людей, но и полнее, глубже воспринимать их с разных сторон, вычленять их существенные функции. Восприятие определяется как особенностями объекта, так и субъекта. В социальной перцепции ребенка находят отражение его

взаимоотношения с окружающими людьми, положение среди них, возрастные, индивидуальные особенности и т. д.

- ♦ Важная роль в развитии сенсорики ребенка принадлежит взрослому. Он помогает детям овладеть выработанной человечеством системой сенсорных эталонов. Педагог должен сформировать у своих воспитанников перцептивные умения, которые дадут возможность успешно и быстро овладеть как важными свойствами новых для них предметов и явлений, так и воспринять изменяющиеся свойства уже известных им.
- ♦ Сенсорика ребенка развивается в процессе деятельности. Воспитателю следует учитывать, что наиболее успешно она формируется внутри содержательных, широких видов деятельности (манипуляция с предметами, игровая, изобразительная, конструктивная, музыкальная, трудовая и др.).

Вопросы для повторения

1. Каковы психологические основы отечественной системы сенсорного воспитания?
2. Как развивается восприятие ребенком пространства?
3. Охарактеризуйте развитие ориентировки ребенка во времени.
4. В чем заключается специфика художественного восприятия ребенка?
5. Как развивается социальная перцепция ребенка?

Практические задания

1. Продумайте и проведите эксперименты для выявления уровня развития основных видов чувственного восприятия ребенка.
2. Продумайте и проведите эксперимент с целью изучения развития восприятия детьми картины. Будет ли различаться уровень восприятия картин с разным содержанием одним и тем же ребенком? Одинаков ли будет уровень восприятия одной и той же картины у всех детей конкретной возрастной группы?

Глава 11

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ

Характеристика познавательных, эмоциональных, волевых процессов ребенка будет неполной, если мы не остановимся на внимании. Хотя внимание не считают особым психическим процессом, зато оно как бы «жертвует собой» ради них и обеспечивает успешную и четкую работу сознания. К. Д. Ушинский очень верно заметил, что внимание — это дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира.

- **Внимание** — это направленность психической деятельности человека, ее сосредоточенность на объектах, имеющих для личности определенную значимость (Н. Ф. Добрынин¹).

Ребенок не может быть внимательным вообще. Его внимание всегда проявляется в определенных конкретных психических процессах: он всматривается, вслушивается, отгадывает загадку, пытается прочесть слово в «Букваре» или увлеченно рисует, играет...

Внимание человека может быть направлено на объекты внешнего мира или на собственную внутреннюю жизнь. Оно не только создает наилучшие условия для психической деятельности как взрослого, так и ребенка, но и несет «сторожевую службу», помогая своевременно реагировать на различные изменения в окружающей среде и в самом себе, собственном организме.

Вниманию отводят ключевую роль в регуляции психических процессов и познавательной деятельности на всех этапах индивидуального развития. Успешность в обучении, в овладении той или иной деятельностью зависит в значительной степени от внимания ребенка, поскольку внимание является неспецифической основой любого успешно протекающего психического процесса. Оно всегда включено в деятельность, является важнейшим условием ее продуктивности и выступает в единстве с различными психическими процессами — познавательными, эмоциональными, волевыми.

§ 1. Развитие внимания у детей раннего возраста

Характерными особенностями внимания детей раннего возраста является то, что оно подвержено значительным колебаниям, привлекается яркими и сильными раздражителями; с возрастом увеличивается роль слова в организации и поддержании его.

Первые проявления внимания можно заметить в самые ранние периоды жизни новорожденного. Так, например, раздражители, связанные с питанием, в первую очередь вызывают ориентировочные реакции ребенка и изменяют характер его поведения. Однако вначале внимание носит произвольный характер.

Наиболее ранние проявления зрительного и слухового сосредоточения были зафиксированы в середине первого месяца жизни ребенка. Слуховое сосредоточение проявляется на второй-третьей неделе после рождения. Оно выражается в том, что при звуке звонка или другого раздражителя малыш замолкает, прекращаются его движения. Молчит он до тех пор, пока не умолкает сигнал раздражителя. На третьей-четвертой неделе заметно сосредоточение ребенка на голосе взрослого человека, который разговаривает с ним: малыш замолкает, движения прекращаются.

Примерно в то же время появляется и зрительное сосредоточение. Так же как и слуховое, оно выражается в задержке движений ребенка в момент сосредоточения, в фиксировании глаз на предмете.

Таким образом, в ответ на зрительные или слуховые сигналы возникает кратковременная задержка импульсивных движений, т. е. происходит зрительное или слуховое сосредоточение, которое является важным моментом бодрствования ребенка на первом месяце его жизни. Появление сосредоточений придает бодрствованию более активный характер.

Начиная со второго месяца заметно увеличивается время сосредоточения малыша на ярких игрушках. Причем длительность этого акта увеличивается, если игрушка звучащая или ее показ сопровождается речью человека.

Ребенок трех месяцев более продолжительное время будет слушать звук погремушки, если он видит ее. Услышав речь взрослого, ребенок поворачивает голову в сторону говорящего и слушает произносимые им звуки дольше, если он видит этого человека.

Характерной особенностью проявления ранних форм внимания на втором и третьем месяцах жизни является то, что его привлекает взрослый человек. Общась с ребенком, взрослый вызывает у него ответную реакцию в виде комплекса оживления.

При изучении сравнительной привлекательности различных предметов и человека для младенцев первого года жизни оказалось, что время сосредоточения внимания ребенка по отношению к движущимся объектам в 3-4 раза больше, чем к неподвижным, и в 4-5 раз больше к человеку, чем к другим объектам.

Таким образом, к концу первого полугодия ребенок настолько дифференцирует свое восприятие, что для него становится возможным выделение из окружающей среды человека, его движений и производимых им звуков, это находит свое отражение в значительном увеличении времени сосредоточения на нем. На протяжении всего первого года, а также в более поздние периоды жизни ребенка взрослый является наиболее сильнодействующим раздражителем, способным вызвать и поддержать внимание ребенка.

С пятого-шестого месяца жизни объектом внимания у младенца все чаще становится предмет, которым он манипулирует. Научившись манипулировать предметом, разбирать и складывать его определенным образом, ребенок получает возможность самостоятельно изменять его внешний вид. Такая возможность вызывает значительную активность детей, которая является важнейшим условием Поддержания и развития их внимания.

Нельзя забывать, что к 6 месяцам возрастает расстояние до объекта, на котором ребенок фиксирует свой взгляд, а также длительность сосредоточения на этом объекте.

Важным показателем психического развития ребенка является тот факт, что к концу первого года он может действовать с несколькими предметами. Может стучать одной погремушкой о другую, вкладывать маленькую коробку в большую. Это говорит о появлении распределения внимания и об увеличении его объема. В этот период воспитатель должен привлекать внимание малыша к деятельности с 2-3 предметами. Но сначала нужно показать ребенку эти действия, сделать их разнообразными и постепенно довести общее количество предметов до 3-4, что позволит развивать устойчивость, распределение и объем внимания ребенка.

Большое значение для развития внимания ребенка имеет овладение им ходьбой, поскольку увеличивается количество объектов, попадающих в сферу его деятельности. Теперь ребенок сам может разбирать и собирать пирамидку, перевозить ее в игрушечном автомобиле. Длительность такого сосредоточения достигает 10 минут.

Развитие речи, появление потребности в общении с другими людьми, возникновение интереса к их действиям, речи приводят к тому, что ребенок начинает обращать внимание на более широкий круг явлений окружающей действительности. Если на 1-м году жизни внимание ребенка привлекается кем-то или чем-то, то на 2-м и особенно на 3-м году он сам может направлять свое внимание на новый предмет, на речь взрослого. Ребенок 2-го года жизни самостоятельно возится с каким-либо предметом, внимательно рассматривает игрушку или следит за речью и действиями окружающих его людей.

В этот период у малыша появляется новая качественная особенность внимания. Теперь он может быть внимательным не только к эмоциональному контакту со взрослым, к предметам и действиям с ними, но и, что особенно важно, к значению слова, к значению речи. Если до этого времени слово взрослого только направляло внимание и сопровождало действия ребенка, то теперь он начинает постигать смысл речи, обращенной к нему.

Таким образом, уже к 3 годам ребенок может быть внимательным ко всем основным явлениям и предметам, которые его окружают (см. также Приложение 1).

Более высокая степень развития внимания детей третьего года жизни позволяет соответствующим образом организовать проведение занятий со всей группой одновременно.

§ 2. Развитие внимания у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста

Переходный к школе период — не исключение, более того — он особо значим для развития внимания. В детском возрасте, как считают специалисты, развитие внимания протекает в 2 этапа с переходом между ними.

На первом этапе (заканчивается в 6 лет) устанавливается взаимосвязь двух систем мозга — активационной и воспринимающей. На втором этапе (как правило, начинается на 8-м году жизни) в общую взаимосвязь включается интеллектуальная сфера, что позволяет осуществлять конкретные, а затем формальные операции. Переход от первого ко второму этапу относят как раз на 7-й год жизни. Что же происходит в этот период с вниманием ребенка?

Известный психолог Н. Ф. Добрынин писал, что, когда ребенок руководствуется быстро проходящими интересами, когда его внимание в зависимости от чувства удовольствия или неудовольствия сосредоточивается то на том, то на другом Предмете, когда это сопровождается тем, что мы называем интересом, и носит характер игры, мы тогда говорим о **непроизвольном внимании**. Такое неволевое внимание, возникающее без сознательно поставленной цели, преобладает у ребенка дошкольного возраста. Однако к концу дошкольного периода появляются зачатки **произвольного, активного внимания**, связанного с сознательно поставленной целью, волевым усилием. Его возникновение обуславливают созреванием лобных отделов коры головного мозга.

Основное достижение в развитии внимания в детском возрасте состоит в том, что начинает формироваться новый его вид — произвольное внимание. С его развитием дети получают возможность правильно направлять свое сознание на определенные предметы и явления, удерживать его в течение некоторого времени. Но само по себе развитие и совершенствование непроизвольного внимания не приводит к возникновению произвольных его видов. Вопрос о генезисе и развитии произвольного внимания в детском возрасте был поставлен отечественными психологами Л. С. Выготским (1983) и А. Н. Леонтьевым (1931)¹. Рассматривая природу произвольного внимания, они выявили роль общественно-исторических условий жизни в его происхождении. Каждый человек в процессе своего развития овладевает исторически сложившимися способами организации внимания. Как же это происходит?

Формирование произвольного внимания в онтогенезе начинается с того, что взрослый человек с помощью слова, указательного жеста привлекает внимание ребенка к тем или иным сторонам действительности. В дальнейшем сам ребенок начинает пользоваться этими средствами для организации своего внимания, в результате чего оно приобретает произвольный характер.

Как показывают исследования А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и других психологов, решающее значение для формирования внимания имеют условия жизни и деятельности ребенка. Переход в детском возрасте к более сложным видам игровой деятельности, к занятиям, носящим учебный характер, к выполнению элементарных трудовых заданий, в которых ребенок вынужден считаться с правилами, требованиями взрослых, оказывает существенное влияние на развитие сугубо человеческого вида внимания — произвольного.

Руководя вниманием ребенка, взрослые дают ему средства, с помощью которых он впоследствии и сам начинает управлять своим вниманием. Данное положение подтверждается игрой-экспериментом в вопросы и ответы по типу игры «фанты с запретами»: «„Да" и „нет" не говорите, белого и черного не берите!» Детям задавались вопросы: «Ходишь ли ты в школу?»; «Какого цвета стол?»; «Любишь ли ты играть?» и др. Ребенок должен был ответить как можно скорее и вместе с тем выполнять инструкцию: не называть оговоренных цветов; не называть Дважды один и тот же цвет и т. д. (Подробнее игровые приемы, способствующие Развитию внимания у детей, изложены в Приложении 4.)

¹ Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 3. С. 205-238; Леонтьев А. Н. Развитие высших форм внимания // Развитие памяти. М; Л., 1931. Гл. 4. С. 154-180.

Успешное выполнение задания, проведенного в форме экспериментальной игры, требовало от детей постоянного напряженного внимания, и поэтому большинство детей не справилось с ним. Тогда детям предложили набор цветных карточек, которые являлись внешним вспомогательным средством для интенсивного сосредоточения на правилах игры. Дети откладывали в сторону карточки, окрашенные в запрещенные инструкцией цвета, а в процессе игры пользовались оставшимися карточками. Такой способ организации игровой деятельности позволил детям успешно справиться с поставленной перед ними задачей.

Чрезвычайно важное значение в зарождении произвольного внимания имеет взаимодействие ребенка со взрослым. Первым, кто обратил на это внимание, был Л. С. Выготский. Каждый человек в процессе своего развития с помощью общения с другими людьми овладевает исторически сложившимися способами организации своего собственного внимания. Первые этапы такого овладения приходятся как раз на 6-7 лет.

Л. С. Выготский на примере опыта с детьми описал, как это происходит. В игре детям предлагалось угадать, в каких чашках, стоящих перед ними, находились орехи. Чашки были одинаковые по размеру, форме, все закрыты картонками, одни из которых были темно-серого цвета, другие — светло-серого. Орехи же были только в чашках с темно-серыми крышками. По условиям игры, если ребенок угадывал чашку с орехом, то он брал орехи себе; если ошибался, то платил «штраф».

Как угадать, где орехи? Ребенок решал эту задачу вначале путем проб и ошибок, он не замечал, что орехи попадают только в чашках с темно-серыми крышками. Опыт повторялся более 45 раз, а успех не достигался. Естественно, ребенок огорчился, расстраивался («Я больше не буду с тобой играть»). Когда его удавалось немного успокоить, его спрашивали о причинах выбора. Он отвечал примерно так: «Мне кажется, орех переходит из чашки в чашку». Тогда взрослый закладывал орех в чашку на глазах у ребенка и указательным пальцем указывал ему на более темную бумажку крышки. Другим, следующим движением пальца он указывал на другую, более светлую крышку, которой была закрыта пустая чашка. Оказалось, что этого указательного жеста уже было достаточно, чтобы привлечь внимание ребенка к нужному признаку, чтобы тот выделил его и руководствовался в дальнейшем в своих играх («Ага, здесь темно-серая, где темнее — там орех»).

Однако указательный жест как средство организации произвольного внимания играет в его развитии лишь вспомогательную роль. Что же здесь является решающим? Речь. Причем ее роль в организации внимания детей увеличивается с их возрастом. Так, например, выполняя задание по инструкции взрослого, дети 6-7 лет проговаривают ее в 10-12 раз чаще, нежели дети 3-4 лет. Вначале, на более ранних этапах, взрослый организует при помощи словесных инструкций внимание ребенка на предстоящей деятельности, а затем он сам использует приемы, применяемые ранее взрослым, для организации своего внимания. Какие же приемы организации внимания доступны детям шестилетнего возраста? Это предварительная группировка дидактического материала, планирование своих действий вслух, громкое проговаривание инструкции взрослого и др.

Включение шестилетнего ребенка в сложные виды игровой деятельности, выполнение элементарных трудовых заданий и, конечно, переход к учению требуют, чтобы ребенок считался с правилами.

Так, в исследовании, проведенном Н. Н. Поддьяковым (1990), у детей 3-6 лет ручалась автоматизация действий. Каждому испытуемому предлагалось гасить разноцветные лампочки, зажигавшиеся на пульте в определенной последовательности. Чтобы успешно выполнить задание, ребенок должен был нажать на кнопку пульта, соответствующую той или иной лампочке. Как вели себя дети? Испытуемые 3,5-4 лет при определении местоположения лампочек и кнопок и их соотношении усиленно вращали головой, многократно переводили взор от лампочки к кнопке и обратно. У детей 4-5 лет количество ориентировочных реакций на сигналы-лампочки и объекты действия — кнопки существенно уменьшалось, изменилась и форма ориентировочной реакции. Но наиболее успешно с заданием справились дети 5-6,5 года. Они находили сигнал одним-двумя движениями головы, что свидетельствовало о повышении эффективности их внимания, что вело в свою очередь к повышению результативности деятельности.

Уровень развития произвольного внимания характеризует не только направленность интересов человека, но и его личностные, волевые качества. Ведь если непроизвольным вниманием, так сказать, «командуют», распоряжаются внешние объекты, то «хозяином» произвольного внимания является сама личность — будь это взрослый или ребенок. Формула здесь простая: «Мне надо быть внимательным, и я заставляю себя быть внимательным, несмотря ни на что». Однако «заставить себя» ребенку не всегда легко. Здесь сказывается многое, в том числе и внешние условия. Ребенку нелегко заставить себя быть внимательным в непривычной для него обстановке, когда появляется много дополнительных конкурирующих раздражителей. Таким раздражителем, кстати, может быть и яркий брошенный наряд педагога, многоцветный, красочный раздаточный материал для занятия. Детям лучше работается, когда сильные раздражители устранены, рабочее место их подготовлено и на нем нет ничего лишнего.

Основные виды внимания ребенка — непроизвольное и произвольное — тесно взаимосвязаны и порой переходят один в другой. Например, ребенок должен собрать из конструктора самолет. Вначале ему трудно сосредоточиться на выполнении задания, но затем оно его увлекает, и ребенка уже не оторвать от работы, ему нет надобности заставлять себя. Что произошло? Произвольное внимание перешло в непроизвольное. По происхождению и по сохранившейся сознательной цели возникшее состояние напоминает произвольное, а по характеру деятельности, по яркости и по тому, что оно не утомляет (это так важно для каждого, а для ребенка — особенно!), — непроизвольное внимание. Главной побудительной силой его является стойкий интерес не только к результату деятельности, но и к самому процессу его выполнения.

Этот вид внимания, названный **последпроизвольным**, имеет очень большое значение для обучения детей. Зная условия и возможности перерастания произвольного внимания в последпроизвольное, педагог должен стремиться сложное и Малоинтересное для своих воспитанников задание сделать занимательным и интересным.

Хотя у детей к младшему школьному возрасту формируются все виды внимания, нельзя сказать, что качества последних одинаково хорошо развиты. Какова, Например, устойчивость внимания младшего школьника детей, характеризующая глубину, длительность и интенсивность его психической деятельности? В общей структуре внимания этому свойству придается особо важное значение.

Нельзя не отметить, что **устойчивость внимания** значительно возрастает от младшего к старшему дошкольному и школьному возрасту. В исследовании Т. В. Петуховой детям давалось малопривлекательное задание: им нужно было разложить обрывки цветной бумаги в коробки разного цвета. Отмечались длительность такой деятельности и продолжительность отвлечения от нее. Оказалось, что дети 5,5-6,5 года не только более длительное время (примерно в 4 раза) могут заниматься малоинтересным для них делом, но и гораздо реже (почти в 5 раз) отвлекаются на посторонние объекты по сравнению с детьми 2,5-3,5 года. Увеличивается и продолжительность игр. Л. П. Набатникова показала, что длительность сохранения устойчивого внимания детей обеспечивает деятельность, в содержание которой входят наглядные изображения эмоционально притягательных и известных детям объектов и явлений.

Отмечены также значительные индивидуальные различия в устойчивости внимания. У сдержанных, уравновешенных детей она в 1,5-2 раза выше, нежели у возбудимых.

Но несмотря на то что к младшему школьному возрасту устойчивость внимания увеличивается, все же она развита еще слабо. Учителя, работающие с детьми младшего школьного возраста (особенно в начале учебного года), чаще всего жалуются именно на отсутствие или недостаточную сосредоточенность, устойчивость внимания детей.

Выявлена важная роль устойчивости внимания в развитии познавательных процессов ребенка. Низкие результаты запоминания чаще наблюдаются у детей, имеющих столь же низкие показатели устойчивости внимания (Ю. Г. Трошина).

Установлено, что шестилетние дети способны активно и продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 10-15 минут. Учителю важно учесть эти данные при планировании урока, продумывании его методики, заданий и форм детской деятельности.

Специалисты выявили, что в течение учебной недели наивысшая работоспособность у детей младшего школьного возраста во вторник и среду. В эти дни целесообразно, по мнению ученых, проводить на один урок больше, чем в остальные дни. В середине недели или в ее конце рекомендуется «облегченный день»: один урок (занятие), требующий большего напряжения внимания, два других — полегче (музыка и пение, ознакомление с окружающим, физкультура, изобразительное искусство).

Важное свойство внимания — его **объем**, измеряемый количеством объектов, которые человек способен воспринять, охватить при их одномоментном предъявлении. Ребенок к началу младшего школьного возраста уже может одновременно воспринимать не один предмет (как это было в 4-5 лет), а даже три, и с достаточной полнотой, детализацией. При этом не только увеличивается количество объектов, которые ребенок способен одновременно воспринять, изменяется и круг предметов, которые привлекают его внимание. Если в 3-4 года внимание ребенка привлекали яркие, необычные предметы, то в шестилетнем возрасте внимание ребенка часто привлекают внешне ничем не примечательные объекты. Внимание детей на занятиях все чаще может пробудить загадка, вопрос. Да и в тех объектах, которые привлекали его раньше, шестилетний ребенок замечает и больше, и иное, чем раньше. Его внимание все больше привлекает сам человек, его деятельность. В облике человека, его поведении, одежде ребенок уже замечает детали.

Еще недостаточно развиты у детей младшего школьного возраста такие свойства внимания, как **распределение** и **переключение**. Однако и эти свойства внимания, как и другие, совершенствуются. При этом развитие каждого отдельного свойства внимания имеет свою логику и протекает во времени не всегда монотонно, равномерно. Результаты специального исследования динамики свойств внимания у детей дошкольного и младшего школьного возрастов, проведенного Г.М. Угаровой (1994), дали основание сделать вывод о том, что в возрасте от пяти до восьми лет происходит радикальная структурная перестройка функции внимания — если вначале центральным свойством выступает объем внимания, то в дальнейшем эта роль переходит к устойчивости, распределению и переключению, а у детей 7 лет и старше наблюдается возникновение единого структурного комплекса.

Под воздействием специально организованного обучения все свойства внимания в той или иной степени совершенствуются. Выявлена при этом важная роль внутренней мотивации и заинтересованности ребенка в предлагаемой ему деятельности.

Педагогам хорошо известна **отвлекаемость** детей от деятельности, трудность сосредоточения их на чем-то малоинтересном, неважном. Причины рассеянности могут быть самыми разными — эмоциональные проблемы, анемия (малокровие), болезни носоглотки (например, аденоиды), затрудняющие поступление воздуха в легкие, а следовательно, обедняющие кислородное питание мозга. В этих случаях следует посоветовать родителям показать ребенка врачу, чьи рекомендации могут вернуть ребенку работоспособность. Одной из частых причин рассеянности является быстро возникающее утомление при выполнении ребенком трудной и неинтересной для него работы, требующей длительного сосредоточения. Причиной рассеянности детей может стать перегрузка мозга большим количеством впечатлений, отсутствие или слабое развитие переключаемости внимания. Изобилие ярких переживаний, полученных ребенком в воскресные дни (представление в клубе, театральные спектакли, гости, остросюжетный фильм и т. п.), не дает ребенку возможности сосредоточиться на деятельности, предлагаемой ему в понедельник. Разбросанность интересов (которой, кстати, порой способствуют и сами взрослые) также может привести к рассеянности. Неправильное воспитание ребенка в семье (отсутствие четкого режима занятий, развлечений, отдыха, освобождение его от всех обязанностей и одновременно выполнение всех его прихотей) также может быть причиной подлинной рассеянности. В рассеянности ребенка порой повинен и педагог, когда он проводит занятия с детьми неинтересно, неувлекательно, монотонно. Ребенку становится скучно, и он стремится искать Увлекательные занятия на стороне.

Важным средством, предотвращающим рассеянность, является правильное педагогическое общение с детьми. Ш. А. Амонашвили (1986, с. 57) пишет: «Проводи Уроки по строгим традиционным правилам — „Сидите смирно! Не шевелитесь! Слушайте меня!“ и т. д. и т. п. — и дети сразу начнут скучать, зевать. Задавай им занятия со всей строгостью и серьезностью, так сказать, в чисто дидактическом Духе, — и детям скоро надоест учиться. Пытался я проводить, ради опыта, такие Уроки по принципу „передачи и усвоения“, и мне показалось, что на них дети как будто отделялись от меня. Скучно было на этих уроках, как будто я допрашивал их, заставлял их выдать мне какую-то важную тайну, а они не доверяли мне».

Живая, эмоциональная, выразительная речь педагога, пропитанная доверием и уважением к ребенку, шуткой и юмором, не может оставить безразличным ученика, не пробудить его внимания.

§ 3. Пути и средства организации и поддержания внимания детей

Для развития внимания детей раннего, дошкольного и младшего школьного возраста с успехом могут быть использованы различные игры.

Играя, ребенок живет, действует так, как действуют взрослые, как действуют герои его любимых сказок, рассказов и т. д. «Программа воспитания и обучения в детском саду» кроме игр и занятий с детьми раннего возраста предусматривает чтение им небольших сказок, потешек, прибауток, колыбельных песенок. Все это не только способствует развитию речи, умению слушать, но и стимулирует развитие внимания. Так, например, с детьми от 1 года до 1 года 3 месяцев можно использовать чтение потешки «Сорока, сорока». Занятие проводится с небольшим количеством детей. Воспитательница легко водит своим пальцем по ладони ребенка и ритмично, нараспев читает: «Сорока, сорока, где была?» — «Далёко. Кашку варила, деток кормила...». Далее воспитательница берет пальчики ребенка по очереди и приговаривает: «Этому дала, этому дала...» Таким образом она проигрывает потешку с каждым ребенком, который участвует в занятии. Другие дети в это время слушают и следят за действиями воспитательницы.

Это занятие позволяет выработать у ребенка способность не только сосредоточиваться на короткое время, когда воспитательница читает текст потешки непосредственно ему, но и на более длительное время, когда потешка читается другим.

Для развития слухового внимания у детей младшей группы возможно использование потешек типа «Катя, Катя», «Чики-чики-чикалочки». Развитию переключения внимания, а также объема внимания способствуют игры типа «Маленькие и большие ножки», «Зайка, выходи».

В игре «Маленькие и большие ножки» воспитатель, повторяя текст, несколько раз говорит сначала про маленькие ножки, а затем про большие ноги. Дети повторяют за ним, чередуя быстрые и медленные движения. В этой игре детям приходится одновременно держать в сознании и текст игры, и способ действий, который зависит от текста.

Игра «Зайка, выходи» требует изменения направления движения ребенка после каждого куплета. Механизм воздействия на развитие внимания ребенка тот же, что в игре «Маленькие и большие ножки».

Весьма продуктивным для развития внимания является наблюдение детей за птичкой в клетке, за цыплятами, за автомобилем и другими объектами. Это же можно сказать и об играх и занятиях с предметами (наизывание колец на стержень, построение башенки из кубиков, собирание, складывание матрешки и т. д.).

В средней группе детского сада развитию внимания способствуют игры типа: «Сколько?». Воспитатель читает детям стихотворение. Затем задает вопросы, касающиеся его содержания: сколько было жаворонков на нивушке, сколько зай-

цев пряталось от охотников, сколько лодочек плыло по озеру, сколько скакало лошадей?

Игры на классификацию типа «Что нужно?» также способствуют развитию внимания. К этому типу можно отнести игры «Накроем стол для гостей» (называется посуда), «Посадим сад» (называются фруктовые деревья), «Мебель», «Одежда» и т. д.

Произвольное внимание развивают игры, в которых дети описывают предмет, не глядя на него, находят в нем существенные признаки, узнают предмет по описанию. Описание предмета, не глядя на него, требует высокоорганизованного внимания, хорошо развитых его свойств. К числу таких дидактических игр можно отнести: «Отгадай-ка», «Магазин», «Радио» и др.

Содержание и характер деятельности, которую организывает воспитатель детского учреждения, определяют пути и средства организации внимания детей. Выбор приемов организации зависит не только от характера деятельности детей, но и от их возрастных особенностей. Воспитатель должен учитывать особенности внимания того контингента детей, с которым он работает. При организации своей работы должен опираться на следующие положения. Чем младше дети, тем короче должны быть занятия, требующие сосредоточения. В младшей группе длительность занятий составляет 10-15 мин, в средней 20-25 мин, в старшей 25-30 мин.

Интеллектуальная активность детей в процессе занятий является фактором, обеспечивающим их внимание, поэтому построение занятий должно вестись на строго научной основе, с учетом требований педагогики, психологии и гигиены.

Поскольку у детей детского возраста сильнее развито непроизвольное внимание, воспитатель должен опираться на него в своей работе. Причем в процессе работы он должен давать такие задания, которые требуют от детей и произвольного внимания.

Сохранению внимания детей способствует смена видов деятельности как внутри одного занятия, так и в течение дня. Это позволяет избежать однообразия и скуки, которые притупляют интерес детей к работе, снижают их внимание.

Рациональное чередование видов деятельности способствует поддержанию устойчивого внимания. Так, например, после занятий физкультурой, когда дети очень возбуждены, нецелесообразно предлагать работу, которая требует большой сосредоточенности.

Занятия не должны быть излишне интенсивными, требующими максимальной отдачи сил и энергии детей (в первую очередь это относится к занятиям по физкультуре), поскольку на последующем занятии дети будут перевозбуждены, а еще спустя некоторое время начнет сказываться утомление. А это, естественно, не будет способствовать сохранению устойчивого внимания даже в интересной деятельности.

Нельзя на одном занятии вводить сразу 3-5 новых компонентов.

Рассмотренные виды (непроизвольное, произвольное и послепроизвольное) и свойства (устойчивость, распределение, переключение, объем) внимания ребенка характеризуются рядом специфических особенностей.

1. Ребенок дошкольного возраста способен сосредоточиться на очень короткое время. Внимание его подвержено значительным колебаниям.

2. Внимание ребенка дошкольного и младшего школьного возраста легко ослабевает. Даже незначительный посторонний раздражитель отвлекает внимание ребенка от деятельности.
3. Внимание привлекается ярким, сильным, неожиданным раздражителем. Ребенок дошкольного возраста не в состоянии правильно управлять своим вниманием.
4. Не владея вниманием (оно еще не достигло уровня произвольной психической регуляции), ребенок не в состоянии переключать его по своему усмотрению с одного объекта на другой, т. е. переключение развито слабо.
5. Чем младше дети, тем меньше они могут сосредоточиваться на словах, с которыми к ним обращается взрослый. Слова взрослого не привлекают их внимания или привлекают частично. Внимание детей легче сосредоточивается на ярких, привлекательных предметах. Слова же взрослого лишь сопровождают наглядно воспринимаемые ребенком предметы. Только к среднему и старшему детскому возрасту слова взрослого приобретают настолько сильное значение, что сами по себе могут привлечь внимание ребенка.
6. Распределение внимания у детей дошкольного и младшего школьного возраста развито еще слабо. Ребенок практически не в состоянии выполнять два или более видов деятельности одновременно.
7. Внимание детей дошкольного и младшего школьного возраста характеризуется небольшим объемом в сравнении с подростками и взрослыми.
8. Правильно выбранные формы и методы работы позволяют воспитателю активно влиять на развитие внимания детей.

Вопросы для повторения

1. Назовите специфические особенности внимания детей раннего возраста.
2. В чем состоят различия между вниманием детей раннего, дошкольного и школьного возраста?
3. Каковы способы управления вниманием детей в процессе игровой деятельности? учебной?
4. Какова роль внимания в жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста?
5. Какие виды внимания характерны для детей переходного к школе возраста?
6. Как развивается произвольное внимание у ребенка? Каковы условия его формирования в старшем дошкольном возрасте?
7. Охарактеризуйте основные свойства внимания детей младшего школьного возраста.
8. Как связаны между собой внимание и интересы ребенка?

Практические задания

1. Наблюдая за детьми в группе, установите:
 - а) индивидуальные различия в развитии основных свойств внимания;

б) как влияют различные приемы управления вниманием в процессе игровой деятельности на его поддержание.

Наблюдая за детьми в разных видах деятельности:

- а) установите индивидуальные различия в развитии основных свойств внимания;
- б) выявите детей с низким уровнем произвольного внимания, продумайте программу коррекционной работы с ними; подберите игры для развития внимания детей.

Глава 12

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Память (так же как и все познавательные процессы) представляет собой отражение человеком реальной действительности, неразрывно связанной с деятельностью. Память определяется как способность головного мозга воспринимать окружающую действительность, запечатлевать ее в нервных клетках, хранить воспринятые сведения, а затем по мере необходимости воспроизводить их.

Память имеет огромное значение в жизни и деятельности человека. Память - основа всякого научения, необходимая предпосылка любой творческой деятельности. Рождается человек. Он ничего не знает и не умеет. Для того чтобы подняться на более высокую ступень развития, он должен овладеть языком, усвоить знания об окружающем мире, приобщиться к миру человеческой культуры, овладеть нормами поведения, приобрести определенные навыки и умения. Все это связано с работой памяти. Память как особый психический процесс не дана ребенку в готовом виде. Она складывается и изменяется по мере созревания его мозга, в процессе его развития под влиянием условий жизни, воспитания и обучения. Память теснейшим образом связана с личностью, ее внутренним миром, интересами, образом жизни, поэтому развитие памяти происходит вместе с развитием всего индивидуально-психологического облика человека.

На протяжении всего дошкольного детства в памяти детей происходят существенные изменения. Непрерывное расширение кругозора, стремление овладеть знаниями, навыками и умениями, усложнение деятельности и взаимоотношений со взрослыми приводят как к количественным изменениям в памяти ребенка, так и к тем качественным преобразованиям, которые в конечном счете определяют дальнейшее развитие памяти.

§ 1. Особенности памяти ребенка в раннем возрасте

Когда начинает развиваться память ребенка? В чем состоят ее первые проявления? На первом этапе жизни память выступает в элементарной форме — запечатления и узнавания воздействий, жизненно важных для организма. Попытки специалистов узнать, воспринимает ли новорожденный внешние сигналы и запечатлевает ли их в своей памяти, увенчались успехом. Удалось установить, что мозг ребенка с первых дней способен улавливать разницу в раздражителях, дифференцирует их, а следовательно, и запечатлевает в своих системах памяти. В первые же дни жизни ребенка у него можно выработать привыкание не только к звуковому, но и к обонятельным, к световым раздражителям. Это означает, что анализаторы ребенка готовы к восприятию сигналов внешней среды, его мозг способен различать их и запоминать. Буквально в первые же дни жизни у младенцев вырабатывается условный рефлекс на время. Если соблюдать достаточно строгие интервалы между кормлениями, то уже к пятому—седьмому дню у малышей до оче-

редного приема пищи появляются двигательные реакции: они пробуждаются и готовятся к обеду».

Проходит некоторое время, и ребенок начинает узнавать мать, отца, бабушку и других близких ему людей. Легко отличает своих от чужих, начинает узнавать предметы. К концу первого года жизни ребенок правильно реагирует на такие просьбы родителей, как «покажи носик», «дай ручку», «где ушко?». Ребенок запоминает некоторые звуко сочетания, а затем и слова, связывает их с определенными действиями, предметами, частями своего тела.

Важным моментом в развитии памяти младенца является ее выделение из процесса ощущения и восприятия. Создается возможность воспроизведения образа предмета в его отсутствие. Первые представления об отсутствующих предметах в более или менее отчетливой форме отмечаются у детей в конце первого или начале второго года жизни. По мере овладения навыками ходьбы и речи память ребенка начинает быстро развиваться. Заметно увеличивается латентный, или скрытый период узнавания и воспроизведения. Однако на первых порах двигательные впечатления играют большую роль, чем зрительные и слуховые. Так, восьмимесячный ребенок после десятидневного отсутствия своего отца не узнавал его, глядел на него с опаской, прячась за спину матери. Но стоило отцу взять ребенка на руки и посадить его к себе на ладонь, как он это часто делал ранее, и тревожное личико малыша прояснилось, он улыбнулся, стал подпрыгивать, т. е. он вспомнил своего отца. В конце первого года жизни ребенок узнает родное лицо после двух-трехнедельной разлуки, а на втором году жизни может узнать знакомого человека после полутора-двухмесячного перерыва. Трехлетний малыш узнает сад, дорогу, дом, где провел лето год назад. К концу раннего возраста резко увеличивается объем и прочность детской памяти. Главной особенностью памяти ребенка этого периода является ее непреднамеренный характер, т. е. все запоминается как бы «само собой». В основном дети раннего возраста запоминают то, что в той или иной мере включено в их игру или какую-нибудь практическую деятельность, что им непосредственно нужно или интересно и что воздействовало на них эмоционально, произвело глубокое впечатление. Жизненный опыт показывает, что малыши легко овладевают не только своим, но и чужим языком, если постоянно находятся в контакте с детьми и взрослыми, которые говорят на этом языке. Иногда малышам требуется всего несколько месяцев, чтобы начать объясняться на языке той страны, в которую они прибыли с родителями, причем Дети раннего возраста говорят практически без какого-либо акцента.

Память детей раннего возраста характеризуется большой пластичностью, запоминают они материал быстро и легко. На этом основании некоторые зарубежные психологи (Бюлер К., 1924) считали, что у ребенка память лучше, чем у взрослого. Однако наблюдения и специальные исследования показывают, что ребенок запоминает и воспроизводит иначе, чем взрослый. Запечатление идет быстро, но часто беспорядочно. Ребенок может запомнить сложный материал, а может удерживать в памяти случайные события, несущественные (по мнению взрослых) детали, обрывки разговоров взрослых, отдельные фразы и выражения, смысл которых ему может быть и не совсем ясен. Ребенок не умеет владеть богатством своей памяти; часто материал, запавший в память, неожиданно всплывает, пластичность усиливает сохранение ненужного материала. Это происходит еще и потому, что запоминание и воспроизведение еще не стали самостоятельными

процессами, а являются лишь способом овладения языком. Повторение непонятных слов и словосочетаний является для ребенка своеобразной деятельностью со звуковым составом слов. Объективной основой, на которой происходит запоминание ребенком раннего возраста различных слов и словосочетаний, потешек стихов, является рифма и ритмическая структура этого материала.

Характерными особенностями ранних детских представлений является их бессистемность, слитность, неподвижность, клочкообразность. Эти особенности представлений отчетливо выступают в разных видах деятельности ребенка, характеризуя как его память, так и его воображение.

§ 2. Развитие памяти в дошкольном и младшем школьном возрасте

Развитие непроизвольной памяти

До 3—4 лет память ребенка носит преимущественно непреднамеренный характер. Ребенок еще не только не умеет ставить перед собой цель запоминать — вспоминать, но и не принимает исходящую извне мнемическую задачу. Не овладевает он и теми способами, приемами, которые позволили бы ему преднамеренно осуществить процессы запоминания и воспроизведения. Именно непроизвольное запоминание обеспечивает ему разнообразные знания о предметах и явлениях окружающего мира, их свойствах, связях, о людях, их взаимоотношениях и деятельности. Непроизвольная память, являясь у маленького ребенка господствующей, а на более ранних ступенях и единственной, не утрачивает своего значения и в последующие годы: и школьник, и взрослый человек многое запоминают непроизвольно.

На ранних этапах развития, пока память включена в процессы ощущения и восприятия или тесно связана с ними, ребенок легко запечатлевает яркие, красочные, необычные движущиеся предметы, привлекающие внимание своей новизной и динамикой. Непроизвольно может запечатлеться и то, что многократно повторяется: ребенок запоминает дорогу, по которой часто ходит со взрослыми, расположение игрушек, если приучен их убирать, легко запоминает сказки, которые основаны на повторах («Колобок», «Теремок», «Репка» и др.).

Непроизвольно запечатлевается то, с чем ребенок действует, что включено в его деятельность. Большое значение при этом имеет речь. Ребенок лучше запоминает предметы, которыми оперирует, в том случае, когда он их называет. Включение слова в деятельность ребенка существенно изменяет восприятие и запоминание им не только различных предметов, но и их цвета, величины, формы, пространственного расположения, а также выполняемых самим ребенком действий.

Для зарубежных исследований характерна недооценка возможностей запоминания. В современной зарубежной детской психологии факты непроизвольной памяти рассматриваются в аспекте случайного научения. В ряде исследований было установлено, что продуктивность случайного запоминания у детей постепенно увеличивается вплоть до 11 — 12 лет, а затем начинает снижаться. Авторы объясняют полученные факты тем, что до 11 — 12 лет дети не умеют концентрировать внимание на главных компонентах задания и легко отвлекаются. Возможно-

сти непроизвольного запоминания изучены ими далеко не полно; случайно запоминаемый материал не был предметом основной мыслительной деятельности испытуемых.

Отечественные психологи (А. А. Смирнов, П. И. Зинченко) установили, что в определенных условиях непроизвольное запоминание у детей может быть продуктивнее произвольного. Это происходит тогда, когда деятельность, в которую включено непроизвольное запоминание, требует интеллектуальной активности ребенка, т. е. когда непроизвольное запоминание происходит в процессе решения каких-либо мыслительных задач. П. И. Зинченко (1961) подчеркивал, что «важно не само по себе внимание, а то, что делали дети с предметами»¹. В своих опытах он установил, что продуктивность непроизвольного запоминания у детей увеличивается с возрастом в том случае, если выполняемое ими задание требует не пассивного восприятия (рассматривание картинок), а активной ориентировки в материале, выполнения мыслительных операций (группирование картинок по содержанию, придумывание слов, установление конкретных смысловых связей). Качество непроизвольного запоминания картинок, предметов, слов зависит как от содержания материала (легче запоминается наглядное, близкое к жизненному опыту ребенка), так и от того, насколько активно ребенок действует с ним, в какой мере подключается детальное восприятие, обдумывание, группировка. Дети гораздо лучше запоминают материал, если им предлагают, например, разложить по местам вещи, необходимые для сада, кухни, детской комнаты, зоопарка, магазина и т. п.

Память ребенка носит избирательный характер: лучше запоминается то, что привлекательно, забавно, выразительно, интересно, то, что произвело впечатление. Память ребенка — это его интерес, поэтому на протяжении всего дошкольного детства очень важно сделать для детей интересным все то, что они должны запомнить. При этом следует учитывать, что легко запоминается и сохраняется тот материал, с которым малыш что-то делал: ощупывал, вырезал, подбирал пары, строил, перекладывал и т. п.

Для характеристики памяти весьма важно, с какого возрастного периода воспринимаемые мозгом сведения закрепляются настолько прочно, что могут вспомниться во взрослом состоянии. Чаще всего помнятся события, участником которых ребенок был в 5-6-летнем возрасте, однако здесь велики индивидуальные различия. Известны воспоминания, прочно сохранившиеся даже с 3—4 лет и ранее. Например, у Л. Н. Толстого самые первые воспоминания о детстве относились ко времени, когда ему было всего 2 года. Известный английский нейробиолог Г. Уолтер помнил некоторые события, происходившие с ним, когда ему было 2,5 года. Чаще всего в раннем возрасте ярко запечатлеваются факты, имеющие эмоционально отрицательную окраску (ожог, нападение собаки, травма и т. п.).

Существует несомненная связь между эффективностью памяти и особенностями личности человека, его интересами, потребностями, отношением к окружающему, его установками. Как известно еще из исследований психологов конца XIX — начала XX в. (Т. Рибо), все личностно-значимое для человека фиксируется

памятью значительно прочнее, чем нейтральное. Эта особенность присуща как взрослым, так и детям (Божович Л. И., 1968).

А. Н. Раевский установил, что лишь 10,8 % первых воспоминаний относятся к 2 годам, 74,9 % — к 3-4-му году жизни, 11,3 % — к 5 годам, 2,8 % — к 6 годам.

Основное содержание детской памяти, детских знаний составляют представления, т. е. конкретные, наглядные образы предметов, их свойств, действий. Это в первую очередь представления об окружающих людях и их деятельности, о предметах обихода, игрушках, об объектах и явлениях природы — деревьях и цветах, птицах и зверях, дожде, снегопаде, радуге, о пространстве и времени, о сказочных героях, музыке, картинах и т. п. Они являются тем «строительным материалом», которым пользуется ребенок в своих играх, рисунках, рассказах. Без ясных и правильных представлений дети не могут в дальнейшем усваивать необходимые понятия.

У 3-4-летних детей часто встречается смешение того, что было в действительности, с тем, что ребенок выдумал сам. Взрослые иногда такую выдумку принимают за ложь. Но это не ложь, это вымысел, объединение процессов фантазии и памяти. Так у Мальши появился Карлсон, который живет на крыше, а у мальчика-сироты Мио — отец Король.

Развитие произвольной памяти

Жизнь постоянно требует от ребенка использования имеющегося у него опыта. Ежедневно в практической, игровой, бытовой деятельности ребенок должен опираться на усвоенные им способы действия с предметами, должен использовать приобретенные знания, умения и навыки. Без этого невозможна деятельность по самообслуживанию, выполнение заданий воспитателя на занятии, речевое общение со взрослыми и сверстниками, осуществление игровой и любой другой деятельности. Все чаще возникает необходимость преднамеренно запомнить и затем вспомнить. Важной предпосылкой развития произвольных процессов памяти является относительно высокий уровень развития непосредственной памяти, ибо чем богаче опыт и знания детей, запечатленные ими непроизвольно, тем легче осуществляется использование продуктов непроизвольной памяти в практической и умственной деятельности детей. С возрастом структура мнемической деятельности усложняется: непосредственное и непроизвольное запоминание перерастает в сложную, сознательно регулируемую деятельность, опирающуюся на все более и более сложные способы переработки запоминаемого материала, т. е. основные качественные изменения в памяти ребенка детского возраста заключаются в постепенном переходе от ее непроизвольных форм к произвольным.

Л. С. Выготский подчеркивал, что мы иначе запоминаем, когда, например, завязываем узелок на память. Эта особенность имеет место уже в детском возрасте. В исследовании детям разного возраста представляли одинаковый материал и просили запомнить его двумя разными способами — первый раз непосредственно, а второй раз — с помощью вспомогательных средств. Дети, запоминающие с помощью вспомогательных средств, строили операции в ином плане, чем дети, запоминающие непосредственно. Это происходило потому, что от детей, применявших вспомогательные операции, требовалась не столько память, сколько умение создавать новые связи, новую структуру, богатое воображение, хорошо раз-

витое мышление, т. е. психические качества, которые в непосредственном запоминании не играют сколько-нибудь существенной роли.

Развитие произвольной памяти начинается с выделения ребенком специальных мнемических задач на запоминание и припоминание. Причем цель припомнить появляется раньше цели запомнить, сначала развивается произвольное воспроизведение, а вслед за ним и произвольное запоминание.

З. М. Истомина (1978), изучая особенности произвольной памяти детей, установила, что ребенок осознает и выделяет мнемические цели лишь тогда, когда сталкивается с такими условиями, которые требуют от него активного припоминания и запоминания. Однако само по себе наличие такого требования еще не может привести к осознанию данной цели. Важен также мотив, побуждающий ребенка к деятельности, важно, чтобы цель была принята ребенком. Так, для детей 3–4 лет требование взрослых запомнить, а затем припомнить ряд слов (в лабораторных опытах) еще не приводит к нужному результату из-за отсутствия мотива запоминания. Другое дело в условиях игры. Ребенок берет на себя роль «покупателя», принимает задачу «купить» для детского сада то, что ему поручено, а в «магазине» для него становится необходимой целью вспомнить, что нужно «купить». Цель запомнить и припомнить для ребенка, участвующего в игре, имеет совершенно конкретный смысл. Следовательно, в условиях игры мнемические цели выделяются значительно легче.

Произвольное запоминание делится на механическое и логическое в зависимости от способа запоминания, примененного человеком.

Механическое запоминание основано на многократном повторении, оно не сопровождается проникновением в сущность предметов и явлений, не опирается на понимание запоминаемого материала. В процессе механического запоминания ребенок опирается лишь на внешние связи между объектами; например, слова запоминаются в таком порядке, в каком они неоднократно воспринимались (даже если ребенку непонятен их смысл).

Совершенно неоспоримо, что дети детского возраста легко запоминают бессмысленный материал, например считалки, словесные каламбуры, недостаточно понятные фразы, стихотворения, а также прибегают к дословному воспроизведению далеко не всегда осмысленного ими материала. Среди причин, объясняющих эти факты, А. А. Смирнов и соавторы (1969) выделяют прежде всего тот интерес, который нередко вызывает у детей звуковая сторона этого материала либо особое эмоциональное отношение к такому материалу, вызываемое им чувство смешного, комического. Особую роль также играет и то, что во многих случаях этот материал вплетается в игровую деятельность. Ребенок запоминает считалки, каламбуры, недоступные для понимания стихи еще и потому, что много раз повторял их сам или неоднократно слышал либо от взрослых, либо от сверстников.

Для маленьких детей задача запомнить нередко реализуется буквальным воспроизведением, со всеми деталями и особенностями. Дети не допускают искажения подлинника, перестановки слов, пропусков, часто поправляют взрослых, если они видоизменяют оригинал. А. А. Смирнов подчеркивает, что ограниченные речевые возможности детей, такие как недостаточный запас слов, выражений, антонимов, вовсе не говорят об отсутствии понимания ими того, что они запоминают и воспроизводят. Тенденция не вникать в смысл того, что запоминается, не являясь возрастной особенностью памяти детей. На путь механического заучивания

в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте чаще всего становятся детьми интеллектуально пассивными, не приученными к умственным усилиям, не умеющими думать. Существуют заметные различия в воспроизведении материалов разных видов. Эти различия проявляются в отношении объема, скорости, прочности запоминания, а также в количестве реминисценции, т. е. воспроизведения отдельных частей запоминавшегося материала после определенной отсрочки во времени (отсроченное воспроизведение временно забытого).

В исследовании Д. И. Красильщиковой реминисценция наблюдалась главным образом при запоминании осмысленного материала, в то время как при воспроизведении бессвязного или неосмысленного материала автором не было обнаружено ни одного случая увеличения отсроченного воспроизведения. Установлено также, что при заучивании прозаических текстов случаи реминисценции встречаются чаще, чем при заучивании стихотворений.

§ 3. Психологические приемы развития памяти у детей

Перестройка мнемических процессов в детском возрасте заключается в том, что ребенок оказывается в состоянии ставить перед собой сознательные цели (запомнить и припомнить) и стремится этих целей достичь. Однако переход от произвольной памяти к произвольной не является одномоментным актом, а представляет собой сложный процесс, включающий два основных этапа. На первом этапе осуществляется выделение и осознание ребенком мнемической цели, на втором этапе формируются соответствующие им действия и операции. Первоначально способы запоминания и припоминания являются очень примитивными. Это повторение поручения вслед за взрослым, проговаривание материала шепотом, прикосновение к картинкам, их пространственное перемещение и т. п., а в процессе припоминания возвращение к уже воспроизведенным звеньям.

Первые попытки применения некоторых приемов, которые способствуют повышению продуктивности памяти, развитию ее логических форм, отмечаются у детей в возрасте 5—6 лет. Проявляются они в том, что дети этого возраста уже могут самостоятельно осуществлять, хотя и в очень простых формах, мыслительную переработку материала. В опытах З. М. Истоминой (1978) по ходу упражнений дети проявляли начальные умения смысловой группировки слов в целях их запоминания, делали попытки связать запоминаемое с чем-либо уже хорошо им известным, иногда использовали те или иные наглядные образы как опоры запоминания слов и т. п. Это означает, что дети начали применять в мнемических целях отдельные приемы, представляющие собой мыслительные операции. Первоначально эти приемы были очень примитивны, применялись всеми детьми, носили эпизодический характер, применение их было малоосознанным. Однако продуктивность запоминания у детей, использовавших описанные приемы, была выше.

Поиски ребенком способов, приемов запоминания и припоминания открывают перед воспитателем его произвольной памяти новую, очень важную возможность: обучение его тому, как нужно запоминать и припоминать. Воспитание логической памяти предполагает прежде всего развитие мыслительной деятельности.

сти детей — развитие умения анализировать, выделять в предметах определенные свойства, признаки, сравнивать предметы и явления между собой; осуществлять обобщение, объединяя различные объекты по каким-либо общим признакам, классифицировать предметы и явления на основе произведенного обобщения; устанавливать смысловые связи. Именно мыслительные операции на определенной ступени их освоения становятся способами логического запоминания.

Многие зарубежные психологи считали, что одной из основных особенностей детской памяти является ее механичность, говорили о преимуществе механического запоминания у маленьких детей. Э. Мейман (1922) утверждал, что преобладание логической памяти следует относить только к 13-14-летнему возрасту. Многие отечественные исследователи отмечали положительное влияние смысловой обработки материала на продуктивность запоминания уже в детском возрасте. Долгое время возможности использования детьми детского возраста приемов логического запоминания изучались в условиях стихийного формирования мнемической деятельности (А. Н. Леонтьев, Л. В. Занков, Е. В. Гордон, П. И. Зинченко, А. А. Смирнов). В последнее время появились работы, посвященные изучению формирования способов произвольного логического запоминания у детей дошкольного и младшего школьного возраста в условиях специального обучения (Л. М. Житникова, З. М. Истомина, А. Н. Белоус, Н. В. Захарюта).

Установлено, что уже в среднем детском возрасте дети могут овладеть в процессе специально организованного обучения такими приемами логического запоминания, как смысловое соотнесение и смысловая группировка, и использовать их в мнемических целях. Обучение этим приемам требует сложной и последовательной стратегии и разделяется на два этапа: 1) формирование смыслового соотнесения и смысловой группировки как умственных действий; 2) формирование умения применять эти действия для решения мнемических задач.

Так, формирование классификации как умственного действия осуществляется по трем этапам — в соответствии с принципом поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина (1976):

- 1) этап практического действия, когда дети обучаются раскладывать картинки по группам;
- 2) этап речевого действия, когда после предварительного ознакомления с картинками ребенок должен рассказать, какие картинки можно отнести к той или иной группе;
- 3) этап умственного действия, распределение картинок по группам в уме, затем называние групп.

После того как дети научатся видеть в предъявляемой совокупности определенные группы картинок (например, мебель, игрушки, растения и т. п.), научатся относить каждую картинку к определенной группе или обобщающей картинке (огород, ферма, комната...), подбирать отдельные элементы, можно переходить к формированию умения применять группировку в целях запоминания.

Классификация (группировка) как способ запоминания заключается в использовании обобщающих названий групп в качестве опоры при запоминании и воспроизведении входящих в них элементов.

Сначала ребенок осуществляет простую ориентировку в материале, предложенном для запоминания, относит каждый объект к определенной группе, уста-

навливает, что в предъявленной совокупности есть, например, овощи, одежда и т. п. Затем он начинает раскладывать картинки на группы и запоминает, что в каждую группу входит, а при воспроизведении опирается на образованные им самим группы.

В процессе освоения группировки как приема логического запоминания дети испытывают определенные трудности. П. И. Зинченко отмечает, что на первых этапах у многих детей наблюдается раздвоение умственной и мнемической деятельности. Оно проявляется в следующем: выполняя операцию смысловой группировки, дети забывают о том, что нужно запоминать картинки, а когда стараются запомнить, перестают группировать. Однако когда прием смысловой группировки осваивается детьми, он приносит значительный мнемический эффект. Так, уже у младших детей наблюдаются сдвиги в запоминании вследствие овладения ими группировкой как познавательным действием даже без сознательного использования его в мнемических целях. Дети среднего и старшего детского возраста, успешно овладевая классификацией, могли сознательно использовать ее в качестве способа запоминания.

При овладении смысловым соотносением как самостоятельным интеллектуальным действием дети также должны пройти ряд этапов возрастающей трудности. Сначала нужно научиться находить к предложенной картинке тождественную (как в игре в лото). После этого дети учатся находить к данной картинке не тождественную, а лишь сходную с ней по содержанию, близкую по смыслу. На следующем этапе задание усложняется: к названию (к слову) нужно подобрать картинку с изображением предмета, обозначаемого этим словом, а затем — подобрать картинку, близкую слову по содержанию. Все эти шаги отрабатываются в игровых ситуациях. З. М. Истомина (1978) подчеркивает, что занятия (с анализом неправильных ответов и подбором различных смысловых связей) повторяются столько раз, сколько требуется для того, чтобы дети научились правильно соотносить слова и картинки.

Для того чтобы усвоенное интеллектуальное действие (смысловое соотношение слов с картинками) использовалось в мнемических целях, необходимо следующее важное условие: дети должны хорошо овладеть не только прямыми, но и обратными операциями (первые идут от того, что нужно запомнить, к опоре запоминания, вторые, наоборот, от опоры к тому, что требуется воспроизвести).

Важно, чтобы эти операции были хорошо отработаны сами по себе. Лишь при этом условии умственное действие может стать мнемическим приемом. В процессе обучения смысловому соотношению как приему запоминания З. М. Истомина выявила также заметные возрастные и индивидуальные различия. Опыты показали, что для формирования смыслового соотношения как мнемического приема детям младшего детского возраста нужно разное число сеансов обучения, многократное решение различных задач. У старших детей количество шагов обучения заметно сокращается.

Имеются существенные качественные различия как в выполнении самой операции смыслового соотношения, так и в уровнях ее использования в мнемических целях. С возрастом увеличивается количество смысловых связей и заметно уменьшается количество связей, установленных на основе внешнего сходства объектов или на случайных ассоциациях. Однако до старшего детского возраста сохраняется преобладание связей на основе ассоциации по смежности. Продук-

тивность воспроизведения тесно связана с осознанием ребенком связи между словом и картинкой (как опорой запоминания). Чем яснее ребенок осознает эту связь, тем легче запоминает и воспроизводит материал. Самая высокая продуктивность воспроизведения имеет место при опоре на смысловые связи, на связи по сходству и по смежности. Самая низкая продуктивность воспроизведения обнаружена у детей, установивших случайные связи. В целом использование детьми приема смыслового соотнесения оказывает положительное влияние на продуктивность мнемической деятельности, и эффективность его применения с возрастом увеличивается.

Таким образом, качественные изменения работы памяти могут происходить в сравнительно раннем периоде развития ребенка (в среднем детском возрасте), но лишь при условии специально организованного, целенаправленного обучения программ логического запоминания.

Важно формировать некоторые приемы логического запоминания у детей детского возраста в целях лучшей подготовки их к школьному обучению. Целесообразно одновременное обучение детей различным приемам логического запоминания, так как опираются они на аналогичные мыслительные операции. В процессе использования этих приемов в мнемических целях осуществляется перенос навыков, что способствует логической обработке материала, более глубокому пониманию запоминаемого. Существенную роль в повышении продуктивности запоминания при овладении приемами логического запоминания играет также осуществление детьми самоконтроля.

Итак, на протяжении всего дошкольного детства в памяти детей происходят существенные изменения, как количественные, так и качественные. Увеличивается объем непосредственной памяти, скорость и прочность запечатления.

С возрастом меняется структура мнемической деятельности, непосредственное и произвольное запоминание перерастает в сложную, сознательно регулируемую деятельность, опирающуюся на разнообразные способы смысловой обработки материала; осуществляется переход от произвольной памяти к произвольной.

Перестройка мнемических процессов в детском возрасте заключается в том, что ребенок вычленяет и осознает цель запомнить и припомнить и начинает применять простейшие мнемические приемы. В условиях специально организованного обучения по специальной методике дети детского возраста осваивают такие сложные приемы логического запоминания, как смысловое соотнесение и смысловая группировка, что имеет важное значение для их подготовки к обучению в школе.

Вопросы для повторения

1. Каково место произвольной памяти в жизни ребенка? В каком возрасте произвольная память преобладает над другими видами памяти, в чем это проявляется?
2. Когда происходит основная качественная перестройка детской памяти, в чем она состоит?

3. Охарактеризуйте основные приемы логического запоминания, доступные детям детского возраста.
4. Каковы условия превращения усвоенного интеллектуального действия в мнемический прием? Опишите стратегию формирования приемов логического запоминания у детей.

Практические задания

1. Запишите и проанализируйте первые детские воспоминания. Определите, к какому возрасту они относятся, каково их содержание, что помнится лучше, хорошее или плохое? (Для сбора материала опросите группу детей дошкольного и младшего школьного возраста.)
2. Проведите индивидуальные опыты с детьми для изучения произвольного и произвольного запоминания. Сопоставьте результаты обоих видов запоминания у детей разных возрастных групп.
3. Проведите эксперимент по выявлению продуктивности запоминания детьми словесного материала в разных видах деятельности, в игре, во время занятий по трудовому обучению, при слушании рассказа, в лабораторном опыте, сравните полученные результаты с данными З. М. Истоминой (в кн. «Развитие памяти». М., 1978. С. 64. Табл. 11).

Глава 13

МЫШЛЕНИЕ У ДЕТЕЙ: ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ

§ 1. Возрастные психологические новообразования в сфере мышления

Мышление — это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью психический процесс поисков и открытия существенно нового, процесс опосредствованного и обобщенного отражения действительности в ходе ее анализа и синтеза. Мышление возникает на основе практической деятельности из чувственного познания и выходит далеко за его пределы'.

В плане развития мышление может рассматриваться по трем линиям. Первая из них — филогенетическая. Мышление изучается исторически, т. е. как оно изменялось, начиная с уровня первобытного человека. Эта линия может быть продолжена в прошлое к обезьянам и менее организованным животным. Но она может быть продлена и в будущее, если поставить вопрос, каким будет мышление потомков. Иначе говоря, речь идет о стиле мышления, его специфике, взятой в культурно-историческом и сравнительно-эволюционном аспектах.

Вторая линия анализа относится к динамике мышления. При этом развитие как переход к качественно новым уровням функционирования не рассматривается. Мышление выступает здесь в качестве процесса решения какой-либо задачи. Развитие ограничивается процессуальностью, разверткой во времени безотносительно перехода с одного уровня на другой, более совершенный.

Третья линия — онтогенетическая: мышление рассматривается как развивающееся в течение жизни, прослеживается, как оно усложняется и совершенствуется по мере взросления человека.

При этом верхняя граница развития мышления уже не имеет того возрастного предела, который наблюдается у обезьян.

Чтобы понять онтогенез мышления, необходимо выделить возрастные «узлы», в которых оно вместе с другими психическими процессами претерпевает качественные изменения, надстраивающиеся друг над другом и нанизанные на временную ось. Данные изменения (в силу единства развития) должны показать, где одна стадия развития мышления переходит в другую и как мышление меняет свою форму, переходя с одного уровня развития на другой, более сложный.

Линия возрастного анализа психических новообразований должна быть положена в основу представлений о развитии мышления в детском возрасте. При этом разные виды деятельности (игровая, художественная, учебная, бытовая, трудо-

вая) выступают тем материалом, в котором проявляется развитие сознания личности в целом и мышления в частности.

Начало развития мышления у детей относят к возрасту около двух лет. Л. С. Выготский утверждает, что именно в раннем возрасте у ребенка появляется сознание, являющееся центральным новообразованием раннего детства. Возникновение сознания он тесно связывает с развитием речи. Понять новое в отношениях ребенка со средой в раннем детстве, считает Л. С. Выготский, можно в свете анализа развития детской речи, ибо развитие речи как средства общения, как средства понимания речи окружающих представляет собой центральную линию развития ребенка этого возраста и существенно меняет отношение ребенка к окружающей среде¹.

Сравнивая первую половину раннего возраста со второй его половиной, мы видим, что сначала ребенок осваивает функциональное назначение предметов и только потом переходит к оперированию словом. Происходит отрыв пары «знак—значение» от обозначаемого предмета и перенос ее на другой предмет. Это приводит к существенной перестройке психики и превращению ее в сознание. Во-первых, значение перестает быть привязанным к отдельному предмету и начинает относиться к их множеству. Благодаря данной особенности знак выполняет функцию обобщения. Во-вторых, по причине отрыва значения от предмета оно приобретает идеальную форму, удерживаемую памятью ребенка.

Понимание условности значения, заданной обращением «давай играть так, что А будет В», приводит к дифференциации внутренней картины мира на две составляющие: «мое» и «твое». Таким образом, переход от знака-сигнала к знаку-символу является механизмом превращения психики ребенка в его сознание.

Наряду с развитием речевой формы общения происходит становление его предметной формы. Она приобретает вид разнообразных замещающих действий, включая замещения типа «Я есть X» и «X есть Я», являющиеся предтечей будущих ролевых подстановок.

Развитие символизма как возрастного новообразования второй половины раннего детства включает в себя две стадии. На первой, охватывающей период второй половины второго года жизни и частично начала третьего года, ребенок только осваивает символические и замещающие действия, подражая взрослому или детям постарше. Критического отношения к ним у него не наблюдается. И только на второй стадии, охватывающей период третьего года жизни, он сам начинает производить замещения и символизации. В этом же возрасте появляется критическое отношение к действиям другого. Таким образом, сознание ребенка в раннем возрасте разворачивается осмысленно и системно только благодаря функции символизации, обусловленной отрывом значения от обозначаемого объекта.

Рассматривая основное новообразование детского возраста, следует особо остановиться на понятии внутренней позиции, занимаемой ребенком. Тогда роль, которую он берет на себя в игре, выступает как частный случай внутренней позиции. В других видах деятельности внутренняя позиция проявляется иным образом.

¹ Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4. С. 350.

Внутренняя позиция первой половины детского детства разделяется в возрастном плане на две стадии, которые в игровой деятельности выступают как «игра рядом» и «ролевая игра». Если на первой стадии ребенок только еще осваивает роли воспитателя, продавца, врача и т. п., не обнаруживая критического отношения к их выполнению другими детьми, то на второй стадии ребенок выполняет свою роль и выдвигает требования к выполнению роли другими детьми. Таким образом, внутренняя позиция представлена тут сначала как осваиваемая, а затем как освоенная и требуемая от других.

Во второй половине детского возраста внутренняя позиция приобретает черты условности. Чтобы раскрыть этот возрастной переход глубже, вернемся к раннему детству. Там сигнал превращается в символ благодаря тому, что значение знака отрывается от обозначаемого предмета и переносится на другой объект. Нечто подобное происходит и здесь: если в ролевой игре название роли привязано к совокупности определенных правил и внешней атрибутики, то в игре второй половины детского возраста значение роли (правила и атрибутика) отрывается от ее знака, т. е. обозначения, и подчиняется другому знаку, имеющему свое ролевое значение. Наложение одного ролевого значения на другое превращает конкретный сюжет ролевой игры в схематический план игры, существующий уже как бы над игрой, а не в самой игре. В результате внутренняя позиция начинает обеспечивать функции планирования, контроля и оценки деятельности ребенка независимо от ее конкретного содержания.

Условная внутренняя позиция в своем развитии проходит две стадии. На первой, охватывающей возраст от 5 до 6 лет, ребенок еще только осваивает условную внутреннюю позицию, но не способен к критическому отношению к ней у другого ребенка. На второй стадии освоенная условная внутренняя позиция требуется им от других детей. Соответственно появляется и критическое отношение к ней.

Дальнейший ход развития возрастных новообразований связан с переходом к младшему школьному возрасту и появлением познавательной точки зрения, вырастающей из условной внутренней позиции.

§ 2. Наглядно-действенное мышление

Чтобы раскрыть природу наглядно-действенного мышления, обратимся к понятию обобщения, т. е. покажем, что стоит за данным словом в раннем возрасте. Для этого рассмотрим соответствующее соотношение между знаком и значением. Л. С. Выготский считает установленными два положения: а) вместе со значением слова развивается и смысловая сторона речи; б) здесь нет простой ассоциативной связи, ибо за значением слова стоят более сложные психические процессы.

Какие же? Мы можем их назвать, сказав, что всякое значение слова есть обобщение и абстракция. Так как вещей больше, чем слов, то ребенку волей-неволей Приходится обозначать одним и тем же словом разные вещи. Поэтому специфика Мышления ребенка в том или другом возрасте заключается в структуре обобщения. Какова она в первой половине раннего детства и какие изменения происходят с ней при переходе ко второй половине?

Известно, что только в раннем возрасте (точнее, на девятом месяце первого года жизни) начинает формироваться структура «знак — значение». Первона-

чально у ребенка развивается понимание знака, который отсылает его к определенному предмету или действию. Затем развивается обратный переход, когда ребенок пытается выразить словом отраженное в образе значение. Таким образом сначала формируется прямой переход от знака к значению (понимание), а затем обратный переход от значения к знаку (говорение). Однако и на первой, и на второй стадии значение слито с предметом, т. е. обобщения в себе еще не несет. Конечно, одно и то же слово применяется по отношению к разным предметам, но во всех случаях оно выступает как имя собственное. В этом возрасте (первая половина раннего возраста) других слов не бывает. Знак, значение которого сливается с обозначаемым предметом, является сигналом.

При переходе ко второй половине раннего возраста значение отрывается от предмета. Оно переносится на другие предметы и в результате начинает относиться уже к множеству предметов, тем самым объединяя их между собой. Однако объединение еще не обобщение: обобщением оно становится, когда в группе выделенных предметов вычлняются общие свойства. Последние носят внешний, наглядный характер, образуя коллективный портрет обозначаемых данным знаком объектов.

Таким образом, знак, значение которого отрывается от отдельного предмета, переносится на некоторое их множество и отражает их внешние сходные признаки, превращается в символ. Если значение знака-сигнала отражало объект таким, каков он есть, т. е. каким он выглядит, без учета сходства с другими объектами, то значение знака-символа отражает объект обобщенно, т. е. структурирует непосредственный образ объекта в соответствии с требованиями, выдвигаемыми значением. Благодаря этому наложению происходит осмысливание восприятия.

Системное строение сознания относится к его внешней структуре, тогда как смысловое строение, характер обобщения — к внутренней. Обобщение, по Л. С. Выготскому, есть призма, преломляющая все функции сознания. Связывая обобщение с общением, мы видим, что обобщение выступает как функция сознания в целом, а не только одного мышления. Иначе говоря, все акты сознания есть обобщение. Изменение системы отношений функций друг к другу находится в очень тесной связи со значением слов, с тем, что значение начинает опосредовать все психические процессы. За значением детского слова скрывается обобщенное восприятие, т. е. структура той группы предметов, к которым относится данный предмет (в отличие от указательного жеста, который относится к любому или почти ко всякому предмету). Ребенок мыслит преимущественно обобщенными восприятиями, которые являются «первой выступающей формой структуры значения детского слова».

Дифференцируя две стадии развития мышления во второй половине раннего возраста, необходимо выделить прямой и обратный переходы между знаком и значением. Переход от знака к значению и далее к предмету выступает как понимание символа. Акт замещения, или идентификации предмета *A* с предметом *B*, совершается согласно приведенной структуре как переход от знака *B* к его же значению, а затем, в соответствии с договоренностью, к предмету *A*, представленному ребенком в образе восприятия. Воспроизведя направление движения, ребенок тем самым понимает символическое обращение взрослого. На первой стадии развития происходит освоение описанной структуры понимания. Обратное движение, от предмета к знаку, совершается так же, как и в первой половине раннего

детства, когда ни о каком переносе значения с одного предмета на другой еще не было речи. И только на второй стадии появляется обратный переход, согласно второму ребенок по своей инициативе переносит значение предмета А на предмет В и закрепляет эту условность в своем сознании. Поэтому акт символического обращения начинается с договоренности: «Давай играть так, что А будет В».

Таким образом, деление хода развития наглядно-действенного мышления на стадии осуществляется на основе соотношения между значением, диктуемым знаком, и образом, определяемым предметом. На первой стадии ребенок воспроизводит уже установленное соотношение, а на второй сам устанавливает его, предлагая партнеру по общению.

В качестве недостатка, вытекающего из возрастных особенностей ребенка раннего детства, указывая на скудость внутриречевого мышления, Л. С. Выготский отмечает, что ребенок не чувствует отдельного слова, организация его мышления скована вещами, которые представлены в словах, потому что слова связываются для ребенка только с конкретными предметами, к которым они относятся. Например, если спросить у ребенка, почему корова называется коровой, он ответит: «Потому что у нее рога» или «Потому что она дает молоко». Если спросить, можно ли корову назвать как-нибудь иначе, он ответит, что нельзя. Если у него спросить, можно ли солнце назвать коровой, он скажет, что это невозможно, потому что солнце желтое, а корова рогатая¹.

Высказывания детей в раннем возрасте обладают удивительным очарованием именно потому, что в них проступают рассмотренные особенности мышления ребенка. В книге К. И. Чуковского «От двух до пяти» приведены детские высказывания самого различного содержания. Например:

Владик (2 года 6 месяцев). Мама собирается к бабушке:

— Владик, передать от тебя бабушке горячий привет?

— Нет, тепленький!

— А почему?

— А то бабушка обожжется!

Марина (2 года). Упрямится.

— Ну, Марина, с тобой каши не сварить!

— Яичко сварить?

Наряду с анализом возрастных новообразований, определяющих специфику Наглядно-действенного мышления в раннем детстве, в психологии рассматриваются вопросы, связанные с деятельностью, главным признаком которой является применение орудий. Будучи развитой в исследованиях А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина и других ученых, эта тенденция приобрела черты гипотезы об интериоризации. Согласно данной точке зрения «внутренним, умственным процессам предшествует внешняя, предметная Деятельность. Последняя при определенных условиях преобразуется в психическую деятельность. Происходит интериоризация внешней деятельности в деятельность внутреннюю. В процессе интериоризации внешние действия с реальными предметами после ряда последовательных преобразований переносятся

в план внутренней деятельности, где они обобщаются, сокращаются и т. д. Н. Н. Поддьяков выделяет два пути формирования представлений детей об окружающем. Первый путь — это формирование в процессе непосредственного восприятия предметов, но без их практического преобразования. Объектом восприятия при этом часто становятся изменения предметов, их преобразования под действием природных сил. Например, дети наблюдают таяние льда под лучами весеннего солнца, распускание почек и т. д. Преобразование объектов естественными факторами играет важную роль в формировании «динамичности детских представлений, в формировании начальных форм понимания изменений и развития явлений.

Второй путь — формирование представлений в «процессе практической, преобразующей деятельности самих детей. Усвоенные с помощью взрослого способы практического преобразования предметов выступают как мощный инструмент познания окружающего мира вещей. Особое значение данные способы имеют для обнаружения скрытых, непосредственно не воспринимаемых сторон, свойств и связей предметов»².

Таким образом, между двумя подходами к изучению мышления — путем наблюдения за его ходом в естественных условиях и путем создания экспериментальной ситуации, требующей активного вмешательства самого ребенка, — не существует непреодолимых различий. Просто во втором случае ребенку представляется возможность воздействия на ситуацию с целью выяснить, что она из себя представляет. В зависимости от характера действий ребенка делают вывод о том, насколько у него развито мышление. Если при первом подходе мышление выступает как пассивное, созерцательное, хотя и приходящее к выводам, то при втором естественные преобразования объекта заменяются на активные манипуляции самого ребенка.

Если в процессе восприятия, пишет Н. Н. Поддьяков, ребенок получает сведения о внешних свойствах вещей (форме, величине, цвете), то наглядно-действенное мышление направлено на выявление хотя и лежащих «на поверхности», но все же скрытых свойств предметов и явлений. Восприятие здесь уже не может достичь результата. «В этом процессе важную роль начинают играть практические способы преобразования объекта, в ходе которых обнаруживаются скрытые, внутренние свойства предметов и формируются представления о них»³.

Почему о наглядно-действенном мышлении ребенка говорится только со второй половины раннего возраста? Дело в том, что именно в этом возрасте появляются символические действия и значения слов переносятся с одного объекта на другой. Это и является ранней формой гипотезы, без которой невозможно мышление. Значение, перенесенное с эталонного объекта на неизвестный, выступает основанием поиска отсутствующих свойств путем тех или других преобразований, носящих практический характер. Ребенок не принимает в этом возрасте отвлеченных, не связанных с его интересами задач.

Наташа (3 года). Спряталась за штору и кричит оттуда:

— Наташу волки съели!

¹ Поддьяков Н. Н. Мышление дошкольника. М., 1977. С. 8—9.

² Там же. С. 12.

³ Там же. С. 85.

Мама:

— А кто же тогда это говорит?

— А они Наташу съели, а язык остался!

Характерно, что выдвинутая ребенком гипотеза ведет к переструктурированию объекта вплоть до явного противоречия. Аффективный характер детских высказываний оставляет его без внимания. Задача, решаемая ребенком, носит характер, в котором противоречие не является существенным.

Однако в задачах с явно выраженной мотивацией, требующей практических действий, поведение ребенка обнаруживает свои недостатки. В исследовании А. А. Люблинской (1971) детям в возрасте от 1 года 4 месяцев до 2 лет 7 месяцев предлагалось достать конфету из высокой стеклянной вазы. Для этого нужно было перевернуть вазу. Результаты показали, что необходимое действие дети совершали только благодаря словесным указаниям взрослого, а закрепление и перенос данного преобразования на другие задачи формировался не сразу и с определенными трудностями.

А. А. Люблинской (1971) был разработан цикл практических задач для детей указанного возраста. У них формировалось обобщенное понимание ряда слов, обозначающих различного рода предметные преобразования. Оказалось, что для формирования обобщенных способов решения практических задач достаточно было пассивного владения словом, обозначающим соответствующее действие. При молчаливом же показе взрослым необходимых действий эффект обучения снижался.

Выделяются две разновидности наглядно-действенного мышления. Первая предполагает решение познавательных задач, а вторая — практических. Каких-либо возрастных различий способности ребенка решать такие задачи не приводится. Н. Н. Поддьяков считает, что наглядно-действенное мышление, появляясь в раннем детстве и опережая другие виды мышления, в то же время остается актуальным в детском возрасте. Оно отличается от наглядно-образного и словесно-логического видов мышления особым способом добывания знаний, недублируемым другими видами мышления. Поэтому в более старших возрастах оно существует наряду с ними.

В экспериментах А. В. Запорожца и Г. Д. Лукова (Запорожец А. В., 2000) перед ребенком ставился на столе таз с водой и раскладывались разные предметы, сделанные из металла, целлулоида, дерева и т. п. Экспериментатор показывал на какой-либо предмет и спрашивал, будет этот предмет плавать или потонет, если его опустить в воду. После того как ребенок отвечал на вопрос, ему предлагали опустить предмет в воду. Данная процедура является практическим преобразованием, потому что другого способа определить плавучесть предмета у ребенка нет.

Таким образом, наглядно-действенное мышление имеет сложную психологическую структуру, опирающуюся на знак-символ. Благодаря возникающим при этом свойствам обобщенности знания и многофункциональности отражаемого Предмета (две стороны одной медали) возникает гипотеза, проверяемая двумя Путиами: или ожиданием естественного преобразования объекта, делающего ранее скрытую его сторону открытой, или намеренным совершением действия по проверке гипотезы. Вторая стадия развития наглядно-действенного мышления появляется вслед за первой и на ней основывается, ибо здесь подключается действие Управления естественным преобразованием объекта. В педагогическом плане

формирование у ребенка наглядно-действенного мышления возможно благодаря такой организации обучения, при которой новые, ранее скрытые свойства изучаемого объекта выделяются через практические действия, преобразующие объект.

§ 3. Наглядно-образное мышление

Переход от раннего детства к дошкольному возрасту психологически обусловлен возникновением следующего новообразования — внутренней позиции. В ряде случаев она появляется не в 3 года, а 3-4 месяцами раньше. С возникновением внутренней позиции у ребенка и связан переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному.

Дж. Брунер (1981, с. 87-88) отмечает, что «сначала ребенок знает свой мир главным образом благодаря тем привычным действиям, с помощью которых он управляет с этим миром. Со временем мир оказывается представленным ему еще и в образах, сравнительно свободных от действий. Постепенно формируется дополнительно еще один новый и мощный путь: перевод действия и образов в языковые средства, что создает третью систему представления. Каждый из трех способов представления — действенный, образный и символический — отражает события своим особым образом. Каждый из них накладывает сильный отпечаток на психическую жизнь ребенка в разных возрастах; в интеллектуальной жизни взрослого человека взаимодействие всех трех линий сохраняется, составляя одну из главных ее черт». Наиболее полно внутренняя позиция как возрастное новообразование детского возраста проявляется в ролевой игре. Если в раннем детстве предмет приобретал символическое значение через другие такие же конкретные объекты (отсюда вытекает неизбежность действенного, практического мышления), то в детском возрасте символизм роли строится на символизме подчиненных замещающих действий, т. е. имеет под собой не действенную, практическую, а образную, предполагаемую основу. Поэтому мышление ребенка выступает как наглядно-образное. Всякий предмет выступает по отношению к другим предметам в той или иной роли, благодаря чему высвечивается какая-то одна его сторона. Активно изменяя его положение, ребенок заставляет вступать предмет также и в другие отношения, раскрывающие его неясные стороны. Процесс изменения данного положения, совершаемый в умственном плане, является преобразованием, которое раньше совершалось практически, а теперь осуществляется мысленно, на основе опыта прошлых преобразований.

Наглядно-образное мышление развивается в две стадии. На первой из них имеют место и такие преобразования объекта, которые совершаются или сами по себе (природные процессы), или другими людьми. При этом ребенок не является причиной совершения таких преобразований: они «спускаются» ему окружающей предметной и социальной средой. Данная стадия соответствует игре-действию, когда ребенок не сам придумывает себе роль, а берет ту, которая предлагается.

На второй стадии картина меняется. Ребенок уже сам начинает пробовать различные перцептивные преобразования. В исследовании Н. Н. Поддьякова, проведенном совместно с Э. С. Комаровой, изучался переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному. Испытуемыми были дети от 2 до 7 лет. Установка представляла собой квадратный ящик с четырьмя ручками по бокам, при-

кртый сверху стеклом. В ящике располагались лабиринты, через которые ребенок должен был провести предмет и направить его в специальный приемник.

В одной из серий эксперимента испытуемого просили рассказать, какие манипуляции надо произвести с ящиком, чтобы достичь желаемого результата. Ребенок мог зрительно изучать проблемную ситуацию, однако практических действий по ее преобразованию осуществлять не мог. Здесь решение задачи требовало наглядно-образного мышления. Оказалось, что только на пятом году жизни отдельные из детей способны решить такую задачу.

Следует обратить внимание на то, что появление данного вида мышления по времени совпадает с возникновением у ребенка ролевой игры, в которой имеют место распределение, контроль и оценка исполнения. Это значит, что в основе наглядно-образного мышления и ролевой игры лежит одно и то же возрастное новообразование, определяющее всю психическую жизнь ребенка.

Н. Н. Поддьяков (1977, 1990) указывает, что при формировании наглядно-образного мышления действия детей, ранее осуществляемые с реальными предметами, начинают воспроизводиться без опоры на реальные вещи, т. е. на уровне представлений. Этот отрыв облегчается, если действия совершать не с реальными предметами, а с их заместителями — моделями. «Вначале модель может выступать как точная копия предмета, но и здесь уже происходят принципиальные изменения в деятельности ребенка — он действует с моделью предмета и с помощью взрослого подводится к пониманию того, что эту модель и действия с ней необходимо соотносить с оригиналом. Иначе говоря, дети достаточно быстро усваивают, что их действия относятся к оригиналу, хотя и производятся с моделью. Это узловое звено формирования образного мышления, в котором важнейшую роль играют модели и действия с ними»¹. Таким образом, в основе перехода от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному лежит внутренняя позиция как возрастное новообразование, относящееся к детскому возрасту. Наглядно-образное мышление проходит в своем развитии две стадии: на первой ребенок совершает перцептивные преобразования объекта только с внешней помощью, а на второй — по своей инициативе преобразует ситуацию на образном уровне. И наконец, переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному может быть ускорен благодаря специально организованному обучению с использованием схем-заместителей.

§ 4. Словесно-логическое мышление

При переходе от первой ко второй половине детского детства внутренняя позиция как возрастное новообразование становится условной. Она начинает соотноситься с другой внутренней позицией и выражать себя через нее. При этом осознаются преобразования, позволяющие одну внутреннюю позицию превратить в другую. Условная внутренняя позиция может быть названа схематической позицией, так как ее внутреннее содержание отходит на задний план, а на поверхность выплывают структурные особенности той или иной деятельности. Так, например, в развитии игры происходит переход от ролевой игры к игре-переиме-

нованию; при этом роль превращается в схематическую позицию, теряя конкретность, но обретая структурность и в силу ее связности — внеситуативность.

Следствием превращения внутренней позиции в условную, т. е. относительную, выступает отрыв от конкретной действительности, раздвоение деятельности на саму деятельность и ее внутренний план. Внутренний, или умственный, план деятельности преобразует ее в планируемую, контролируемую и оцениваемую. Благодаря условности внутренней позиции возникает особое свойство человеческого сознания, именуемое рефлексией. Образность отходит на задний план, уступая место словесной регуляции поведения. Поэтому новый вид мышления называется словесным.

Проблема связности и непротиворечивости суждений выступает здесь на первый план. Соответственно данный вид мышления называют логическим. Его определяют даже как понятийный на ранних стадиях его развития, однако проводить слишком дальние связи вряд ли целесообразно. У детского мышления на данной стадии развития есть своя специфика, и именно она определяет его, а не то понятийное содержание, которое появится позднее. Термин «словесно-логическое» уже является данью более поздним видам мышления, и мы им пользуемся условно, поскольку возрастная специфика развития личности ребенка еще требует специальных исследований.

Если ребенку шести лет предложить задачу на расположение предметов на игрушечном ландшафте точно так же, как на другом образце, повернутом по отношению к исходному на 90°, это вызовет у него большие затруднения. Данное явление, связанное с неспособностью ребенка мысленно встать на стороннюю позицию и с нее оценить свою собственную, было названо Ж. Пиаже «эгоцентризмом». Точно так же если ребенку предложить сосчитать членов его семьи, он дает правильный ответ, за тем, однако, исключением, что себя в список не включает, так как его исходная позиция лежит не «вне семьи», а «внутри нее».

В эксперименте, описанном Д. Б. Элькониним, детям предлагалась ролевая игра, а затем предлагалось переименование ролей в этой игре. В результате «кондуктора» стали называть «вожатым», а «вожатого» — «кондуктором». Это привело к тому, что дети младше 5 лет вообще отказались играть, не приняв условности. Здесь налицо возможность контроля своей речи, дешифровки «вожатого» в «кондуктора», а «кондуктора» — в «вожатого»¹. Однако словесно-логическое мышление выступает не только в задачах социального плана. В качестве примера можно описать небольшой опыт по оценке детьми объема множества. Если ребенку протянуть две руки со сжатыми пальцами и спросить, одинаковое ли количество пальцев на руках, он даст положительный ответ. Однако если пальцы на одной руке раздвинуть, то ребенок укажет на эту руку, считая, что на ней пальцев больше. На вопрос «почему?» отвечает, что на руке, где пальцы сжаты, есть только пальцы, а на руке с раздвинутыми пальцами еще и промежутки между ними.

Таким образом, промежуток между оцениваемыми элементами также входит в оценку объема. Если, далее, уменьшать постепенно количество незагнутых пальцев параллельно на обеих руках, поведение ребенка остается тем же до тех пор, пока на руках не останется по одному пальцу, на которые ребенок, несколько

замаявшись, говорит, что «здесь одинаково». Таким образом, ребенок обнаруживает явные ошибки в логике, которые исчезают только к седьмому году жизни.

Своеобразное отношение ребенка к интеллектуальной задаче выступает и при необходимости классифицировать предметы. Л. С. Выготский приводил в качестве иллюстрации такой случай объединения предметов. Перед шестилетним ребенком в игре «четвертый лишний» находились четыре картинки с изображением чашки, стакана, блюдца и куска хлеба. Если школьники откладывают в сторону изображение хлеба и говорят, что остальные картинки можно оставить, потому что на них изображена посуда, то малыш поступает иначе.

Он руководствуется мотивами практической, житейской целесообразности. Он откладывает рисунок стакана: «Если я буду завтракать, то молочко налью в чашку, а хлебом буду закусывать. А стакан здесь не нужен, он лишний». С логической стороны здесь все безупречно, но только в рамках собственной, эгоцентрической позиции ребенка. Требуется же решение задачи с отстраненной позиции, несобственной, в которой работает своя логика. Поэтому вопрос правильности решения задачи упирается не в логику, а во внутреннюю позицию, которая должна быть отстраненной, оторванной от ситуации, а значит — условной.

В знакомой с детства сценке из «Золотого ключика» Мальвина дает урок арифметики Буратино.

— У вас в кармане два яблока...

Буратино хитро подмигнул:

— Врете, ни одного...

— Я говорю, — терпеливо повторила девочка, — предположим, что у вас в кармане два яблока. Некто взял у вас одно яблоко. Сколько у вас осталось яблок?

- Два.

— Подумайте хорошенько.

Буратино сморщился, — так здорово подумал.

— Два...

— Почему?

— Я же не отдам Некту яблоко, хоть он дерись!

У Буратино неотразимая логика, но логика собственная, не связанная с задачей. Поэтому ход его рассуждений и оценивается как детский. В опытах О. М. Концевой ребенку предлагалось закончить задачку, придумав к ней вопрос: «Ехали шесть танков, два сломались...» Ребенок продолжал: «Их починили, и они поехали дальше». Ребенок прав, в логике ему не откажешь, но оказывается, что логика одной позиции оборачивается алогичностью другой, и наоборот. Только условность внутренней позиции позволяет преодолеть эти противоречия, совмещая одну логику с другой, указывая линию водораздела между разными логиками.

Самой важной особенностью мышления ребенка в старшем детском возрасте является способность видеть относительность той или иной логической системы, способность рассуждать в условно заданной системе логики и избегать противоречий, связанных с относительностью системы отсчета.

Конечно, поведение ребенка в любом возрасте логично, ибо оно определяется, если пользоваться геометрическими аналогиями, его системой координат. В качестве последней выступает его способ видения мира, все более усложняющийся

с возрастом. Поэтому и логические противоречия возникают на стыке разновозрастных систем логики. Соответственно деление мышления на наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое относится к возрастному периоду от 2 до 7 лет. До этого периода и после него имеют место другие виды мышления, потому что, как писал Дж. Брунер (1981), наблюдаются иные способы репрезентации, т. е. представления мира в сознании ребенка.

Равно как в других видах мышления выделялись два этапа развития, так и здесь мы говорим о двух способах преобразования одной внутренней позиции в другую. На первом этапе речь идет о том, что такое преобразование совершается помимо ребенка, а он является всего лишь свидетелем его, фиксирующим данный факт и делающим выводы. В качестве примера можно привести ситуацию эксперимента, когда перед ребенком ставится задача пройти по комнате так, чтобы экспериментатор не видел прикрепленный у него на груди значок. До 5 лет дети вообще не понимают смысла задачи; после 5 и до 6 лет ребенок ведет себя правильно только в том случае, если взрослый говорит вслух, видит он или не видит значок; и только после 6 лет ребенок проходит по комнате, самостоятельно соотнося положение значка на груди с положением экспериментатора в комнате. Таким образом на первой стадии, с 5 до 6 лет, на необходимость преобразования одной позиции в другую указывает взрослый, а затем на второй стадии, с 6 лет и старше, ребенок сам производит это соотнесение, самостоятельно преобразуя одну позицию в другую. Разумеется, точных возрастных границ провести нельзя, потому что слишком велики индивидуальные вариации, однако определенная возрастная закономерность здесь наблюдается.

Особого внимания заслуживают формирующие эксперименты, ускоряющие возрастной переход от одного типа мышления к другому. Однако им нельзя придавать очень большого значения, так как их влияние на возрастные новообразования до конца не выяснено. Не вызывает сомнений возможность раннего формирования у детей способности решения задач Пиаже, дифференцирующих соседние уровни развития интеллекта. Однако, как бы там ни было, существуют возрастные ограничения. Конечно, изучив процесс перестройки мышления, можно управлять им, но это управление в любом случае должно подчиняться общим закономерностям психического развития.

Таким образом, возрастной переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому совершается в середине дошкольного детства и определяется появлением условной внутренней позиции. В своем развитии словесно-логическое мышление проходит две стадии: на первой, начиная с 5 лет, преобразование одной внутренней позиции в другую совершается естественным образом или с посторонней помощью, а на второй осуществляется самостоятельно. Возрастной переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению может быть ускорен путем создания условий, обеспечивающих формирование необходимых компонентов умственной деятельности.

§ 5. Психолого-педагогические методы развития мышления у детей

Результаты констатирующих исследований только отражают естественный ход развития мышления у детей раннего и детского возраста. На их основе был про-

еден ряд формирующих экспериментов, которые показали, что специальные приемы и методы обучения могут способствовать умственному развитию ребенка. На этот счет существует несколько точек зрения. Одни авторы считают, что развитие мышления носит естественный характер и от специального обучения фактически не зависит. При этом они ссылаются на то, что жизнь предъявляет ребенку такое многообразие задач, какое не может обеспечить ни один учитель. В принципе с этим положением можно согласиться, если не учитывать, что в ряде случаев окружение ребенка неспособно дать задачи, образующие зону ближайшего развития. Тогда роль учителя (родителя, воспитателя, старших детей) значительно возрастает. Согласно второй точке зрения обучение влияет на ход развития мышления ребенка, но не в значительной степени. При этом речь идет скорее об усвоении объема знаний, чем об изменении его качества. Это значит, что роль обучающего сводится к расширению кругозора, т. е. качественные изменения в мышлении ребенка исключаются. Они, конечно, происходят, но прямой и однозначной причинно-следственной связи между обучением и развитием мышления не предполагается.

Согласно третьей точке зрения обучение предполагает передачу ребенку новых способов, приемов и методов решения задач, получения знания в целом. Однако эти методы носят сугубо конкретный характер, т. е. приурочены к решению определенных задач. Что же касается их отношения к возрастным новообразованиям, насколько в них отражен естественный ход развития мышления ребенка, то об этом здесь нет и речи. Усваиваемые ребенком в процессе обучения методы решения задач носят прикладной характер и не выражают возрастную тенденцию развития мышления, перехода его с одного уровня на другой.

Наконец, четвертая, принятая в отечественной психологии точка зрения упорядочивает задачи и методы их решения в соответствии с динамикой возрастных новообразований. Под этим углом зрения все задачи делятся на: а) ознакомительные (расширение объема знаний), б) обучающие (освоение способов, приемов, методов) и в) развивающие (формирование новообразований). Естественно, что в зависимости от возраста ребенка эти задачи выполняют или не выполняют свою роль; иначе говоря, они должны быть приурочены к возрасту и соответствующим новообразованиям.

Умственное воспитание наряду с нравственным, эстетическим и физическим обеспечивает всестороннее развитие личности ребенка. Это специально организуемый педагогический процесс, направленный на формирование у детей системы элементарных знаний и умений, способов умственной деятельности, а также на развитие способностей детей и потребности в умственной деятельности: Основная цель умственного воспитания — повышение общего уровня развития Детей.

Особое значение в этом плане приобретают исследования П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Н. И. Непомнящей, Л. Ф. Обуховой и др., которые пытались ускорить переход ребенка от дооперационального мышления к мышлению на уровне конкретных операций¹. Результаты этих исследований показали, что специально разработанная система обучения позволяет сформировать у старших де-

тей уровень мышления, соответствующий школьным возрастам. К этим исследованиям тесно примыкают работы Н. Н. Поддьякова (1977, 1990), который, используя модельный план представления ситуации, также разрабатывал пути ускорения перехода ребенка с одного уровня развития мышления на другой.

В сущности, во всех этих экспериментах ребенку передается способ решения задачи, по уровню сложности значительно превышающей возможности данного возраста. При этом ключ к решению задачи содержится прежде всего в методе. Соответственно необходимо различать, открыл ребенок данный метод сам или он был подсказан ему взрослым.

Любой метод представляет собой не что иное, как определенный алгоритм, последовательность действий. Он закрепляется в результате применения к решению тех или иных задач; сначала одной, потом однотипной, а затем близкой по содержанию, но отличной по форме. Происходит перенос, благодаря которому частный метод становится общим. Однако это не меняет его сути: на всех этапах освоения он копируется и закрепляется упражнением. Таким образом, самостоятельного осознания метода ребенок не производит; осознание предлагается взрослым в виде заданной процедуры. Поэтому следует иметь в виду, что усвоение метода решения определенных задач еще не ведет к сформированности возрастных новообразований и новому уровню развития личности ребенка.

В детском возрасте закладывается фундамент основных способностей ребенка. Этот процесс требует осторожного, продуманного подхода и максимального учета возрастных особенностей детей.

Еще в 1950-е гг. было выдвинуто важное положение о двух категориях знаний, которыми должны овладеть дети в детском саду. К первой категории относятся знания и умения, которыми дети овладевают без специального обучения, в повседневном общении со взрослыми, в ходе игр и наблюдений. Ко второй относятся более сложные знания и умения, которые могут быть усвоены только в процессе специального обучения на занятиях. Система дошкольных занятий, по А. П. Усовой, должна строиться с учетом возрастных возможностей детей, что обуславливает ее специфические особенности. В ней должны найти отражение простые и доступные детям закономерности и зависимости между явлениями, которые имеют место в реальной действительности. Соответственно система знаний должна быть разработана таким образом и даваться детям в такой последовательности, которая обеспечила бы постепенный переход от простых знаний к более сложным.

Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что наиболее существенные сдвиги в умственном развитии ребенка являются результатом усвоения не каких-либо отдельных знаний и умений, а во-первых, определенной системы знаний, отражающей существенные связи и зависимости той или иной области действительности, и, во-вторых, общих форм мыслительной деятельности, лежащих в основе этой системы знаний. Указанные положения дошкольной педагогики выдвигают на первый план проблему разработки основных принципов отбора и систематизации дошкольных знаний.

Системы знаний могут быть различны по своей структуре. Наиболее эффективное влияние на умственное развитие детей оказывают системы, построенные по иерархическому принципу. Они характеризуются наличием центрального, исходного понятия, на основе которого выводятся остальные. Иначе говоря, имеется

определенная субординация, соподчинение понятий. Подобные системы характерны для школьного обучения, однако в целях успешного умственного развития детей возникает необходимость использовать этот принцип построения знаний и при разработке содержания детского обучения.

Под руководством Н. Н. Поддьякова (1980, 1985) проведены исследования, которые показывают, что система знаний ребенка включает в себя две зоны. Первая — это зона определенных, устойчивых, стабильных и проверенных знаний; вторая — зона догадок, гипотез, некоторого полужнания, которое интригует ребенка в значительно большей степени, чем полное знание, не вызывающее вопросов. В зависимости от развитости этих зон в системе знаний ребенка получают в качестве крайних вариантов «знайки» и «незнайки». Последнего интересует все без исключения, а первый выступает в роли вещателя, который все знает и которому ничто уже не интересно, а если интересно, то с научной точки зрения, далекой от непосредственных детских интересов. Соответственно перед воспитателем встает задача поддержания этих зон в сознании детей в таком соотношении, при котором ребенок стремился бы к знанию и одновременно довольно много знал. Зона неопределенности образует как бы зону ближайшего развития, а зона определенности — зону актуального развития.

Особое внимание в исследованиях последних лет уделяется диалогическому характеру сознания как взрослого человека, так и ребенка. Данное положение распространяется на все познавательные процессы, в том числе и на мышление. Важное значение для формирования мышления ребенка на всех стадиях развития имеет его общение со взрослым. Уже в самой стадийности развития мышления присутствуют позиции обучающего и обучаемого, распределяемые между ребенком и взрослым. Свое отражение это находит и в диалогической речи ребенка. Вопросы детей — показатель развития их мышления. Среди предметов и явлений, которые они воспринимают из окружающей среды, всегда много новых, непонятных, неожиданных для них. Потребность детей выяснить, понять непонятное выражается в форме вопросов. Для сравнения вопросов детей младшего и старшего детского возраста приведем пример.

Саша М. спрашивает:

в 3 года — «Почему остановился трамвай?», в 3 года 5 месяцев — «Откуда появились камушки?», в 6 лет 4 месяца — «Кто главнее, Александр Невский или Суворов?», «Что лучше — приятельница или родственница?» (из дневника Н. А. Менчинской).

Условно детские вопросы можно разделить на три категории:

- 1) вопросы, которые ставятся ребенком с целью получить помощь;
- 2) вопросы, выражающие желание получить подкрепление (эмоциональное сопереживание, оценку, согласие);
- 3) вопросы, выражающие стремление детей к знанию, или познавательные вопросы.

Реагируя на детские вопросы, взрослый может занимать разные позиции: или не обращать на них внимания, или давать исчерпывающие, далеко не всегда понятные ребенку ответы, или давать ответы, провоцирующие ребенка к дальнейшему спрашиванию. Последняя стратегия поведения, учитывающая ситуативную динамику познавательных мотивов ребенка, является наиболее предпочтительной.

Подводя итог анализу развития мышления у детей раннего и детского возраста, можно сделать следующие выводы.

1. Мышление в своем развитии определяется возрастными новообразованиями специфическими для каждой из стадий психического развития личности ребенка.
2. Развитие наглядно-действенного мышления, основывающегося на знаке-символе как возрастном новообразовании, начинается около двух лет и проходит две стадии, на первой из которых практическое преобразование объекта предлагается ребенку уже готовым, а на второй совершается самим ребенком.
3. Развитие наглядно-образного мышления, основывающегося на внутренней позиции как возрастном новообразовании, начинается около трех лет и проходит две стадии, на первой из которых умственное преобразование объекта предлагается ребенку готовым, а на второй совершается им самостоятельно.
4. Развитие словесно-логического мышления, основывающегося на условной внутренней позиции как возрастном новообразовании, начинается около пяти лет и проходит две стадии, на первой из которых логическое преобразование объекта предлагается ребенку готовым, а на второй совершается им самостоятельно.
5. Преобразования объекта, лежащие в основе деления мышления в его развитии на три вида (наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое), на каждой стадии совершаются благодаря новому способу репрезентации (представления) мира в сознании ребенка, вытекающему из очередного возрастного новообразования.
6. Возрастной переход от одного вида мышления к следующему может быть ускорен специально организованным обучением, основывающимся на точном знании логики данного процесса.
7. В процессе умственного воспитания на первый план выдвигаются методы обучения, чередующие реактивную и активную позиции ребенка в ходе освоения им знаний. Педагогу необходимо способствовать расширению объема и углублению не только стабильных, определенных знаний, но и обеспечить с целью поддержания высокого уровня активности постоянный рост неопределенных знаний.

Вопросы для повторения

1. Охарактеризуйте возрастные новообразования ребенка от 2 до 7 лет, определяющие развитие его мышления.
2. Что такое наглядно-действенное мышление? На каком возрастном новообразовании оно основывается? Какие стадии в своем развитии проходит?
3. Что такое наглядно-образное мышление? На каком возрастном новообразовании оно основывается? Какие стадии в своем развитии проходит?
4. Что такое словесно-логическое мышление? На каком возрастном новообразовании оно основывается? Какие стадии в своем развитии проходит?
5. Можно ли ускорить возрастной переход от одного типа мышления к другому? Какие условия для этого необходимы?

6. Что такое умственное воспитание? Какие части оно в себя включает? В чем суть возрастного и системного подходов к построению программы умственного воспитания в детском саду?

Практические задания

1. Разработайте и проведите эксперимент, выявляющий у детей второй половины раннего возраста первую и вторую стадии развития наглядно-действенного мышления.
2. Разработайте и проведите эксперимент, выявляющий у детей младшего и среднего детского возраста первую и вторую стадии развития наглядно-образного мышления.
3. Разработайте и проведите эксперимент, выявляющий у детей старшего детского возраста первую и вторую стадии развития словесно-логического мышления.
4. В ходе наблюдений за детьми разных возрастов запишите их наиболее интересные высказывания и вопросы. Дайте их анализ, проследив возрастную динамику развития мышления у детей.

Глава 14

СТАНОВЛЕНИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

В ходе своего развития речь детей тесно связана с характером их деятельности, общения. Изменение содержания и формы детских высказываний зависит от изменения формы общения. Переход от ситуативно-деловой формы, характерной для дошкольника, к внеситуативно-познавательной, а затем к внеситуативно-личностной предъявляет определенные требования к речи детей и стимулирует их к овладению такими ее сторонами, которые необходимы и достаточны для решения стоящих перед ребенком коммуникативных задач. Речь ребенка приобретает функции установления социальных контактов и планирования, реализация которых обеспечивается монологической контекстной речью и формой внутренней речи. Важным направлением развития речи детей является превращение ее в орудие мышления.

§ 1. Развитие словаря и грамматического строя речи

В процессе овладения словарным запасом можно выделить две взаимосвязанные стороны — качественную и количественную.

Количественный рост словаря, указывает Д. Б. Эльконин (1964), находится в прямой зависимости от условий жизни и воспитания детей, индивидуальные различия здесь более выражены, чем в какой-либо другой сфере психического развития. В исследованиях последних лет, посвященных словарю детей того или иного возраста, приводятся более высокие количественные показатели, чем, например, в работе Н. А. Рыбникова, выполненной в 1926 г. Так, по данным В. Логиновой, к 3 годам в словаре ребенка насчитывается 1200 слов (против 400-600, которыми владел ребенок этого возраста полвека назад), а активный словарь шестилетнего ребенка достигает 3000—3500 слов (против 2500—3000).

Части речи в словаре детей разного возраста и с разным уровнем развития коммуникативной деятельности представлены неодинаково. Причем индивидуальные различия, связанные с формой общения ребенка, перекрывают возрастные особенности вербальной функции у детей.

Лексика детей с ситуативно-деловой формой общения связана с конкретной предметной ситуацией. Это выражается в большом количестве существительных. Прилагательные либо отсутствуют, либо показывают атрибутивные свойства предметов и явлений: цвет и размер (96,4 % всех прилагательных). 98 % всех глаголов фиксируют только конкретные предметные действия.

У детей с внеситуативно-познавательной формой общения, где на первый план выступают задачи получения от взрослого информации о предметах и явлениях, способах действий, лексика освобождается от привязанности к конкретной ситуации. Расширяется запас слов, связанных с отражением качеств предметов окружающего мира. Появляются прилагательные, определяющие эстетические

(11,25 %) и эмоциональные (5 %) свойства, глаголы, обозначающие волевые и интеллектуальные действия (6,24 %).

Для детей с внеситуативно-личностной формой общения, стремящихся получить информацию о нормах отношений между людьми, сопоставить свою точку зрения с точкой зрения взрослого, характерно общее усложнение грамматики. Прилагательные распределяются следующим образом: атрибутивные — 69,80 %, обозначающие эстетические свойства — 14,65 %, этические — 3,32 %, обозначающие физические состояния — 9,3 %, возрастает доля глаголов волевого и интеллектуального действия. Другая сторона овладения словарем касается процесса усвоения детьми семантики слов, развития их значения. Процесс овладения словарем тесно связан с овладением понятиями. У Л. С. Выготского читаем: «Значение слов с психологической стороны... есть не что иное, как обобщение или понятие. ...Мы вправе рассматривать значение слова как феномен мышления»¹.

В первую очередь дети детского возраста овладевают названиями наглядно представленных или доступных их деятельности групп предметов, явлений, качеств, свойств, отношений. Это объясняется наглядно-действенным и наглядно-образным характером мышления детей. По этой же причине в словаре ребенка почти отсутствуют абстрактные понятия.

Смысловым содержанием слова дошкольник овладевает постепенно, по мере развития познавательных возможностей. Этапы этого усвоения раскрыты М. М. Кольцовой (1973, 1980). Для ребенка конца первого — начала второго года жизни слово обозначает только один определенный предмет. Здесь слово эквивалентно чувственному образу предмета.

К концу второго года жизни слово для детей обозначает группу однородных предметов («кукла» — это различные куклы). Значение слова здесь шире, вместе с тем оно менее конкретно.

В 3—3,5 года у детей наблюдается более высокая степень обобщения: слово обозначает несколько групп однородных предметов («игрушки», «посуда»). Сигнальное значение такого слова очень широко, вместе с тем оно значительно удалено от конкретных образов предметов.

Последняя степень обобщения — в слове как бы дан итог ряда предыдущих уровней обобщения (слово «вещь», например, содержит в себе обобщения, даваемые словами «игрушки», «посуда», «мебель» и др.). Сигнальное значение такого слова чрезвычайно широко, а связь его с конкретными предметами прослеживается с большим трудом. Такой уровень обобщения доступен детям лишь на пятом году жизни.

Употребляемые детьми слова третьей и четвертой степеней обобщения («добрый», «злой», «хороший», «люди», «пища») бедны по содержанию и не могут быть отнесены к сигналам, несущим высокие степени обобщения.

Формирование у детей высоких степеней обобщения происходит в результате образования основных связей. При систематической работе, отмечает М. М. Кольцова (1980), это совершается довольно легко.

Накопленный в речи ребенка словарный запас сам по себе не может служить Целям общения и познания. Для этого необходимо уметь строить словосочетания и предложения, соблюдая правила грамматики.

В раннем возрасте употребляемые ребенком грамматические средства постепенно начинают приобретать для него смысловую нагрузку. Ребенок усваивает, по выражению Ф. А. Сохина (1974), «значение формы», т. е. значение приставок, корней, суффиксов — тех элементов слова, на которых основано словопроизводство. В этот период у детей появляются ошибки по аналогии (*мячиком — палочком, иглом, красная — Таниная*). Ребенок употребляет одну грамматическую форму для выражения значений, которые в языке выражаются разными грамматическими формами.

К 3-3,5 года ребенок усваивает основные грамматические закономерности: изменяет слова по падежам, числам, лицам, употребляет все времена глагола, строит простые и сложные (союзные и бессоюзные) предложения.

В детском возрасте грамматический строй речи совершенствуется. Дети овладевают системой морфологических средств оформления грамматических категорий, усваивают типы склонений и спряжений, традиционные формы чередования звуков, способы словоизменения и словообразования, учатся строить более сложные предложения. Однако поскольку русский язык имеет сложную систему грамматических правил и множество исключений из них, многочисленные случаи переноса ударения (*земля — земли*), в течение всего дошкольного детства, когда идет активный процесс усвоения грамматических средств, речь детей изобилует грамматическими ошибками

Дошкольное детство — это этап усвоения «формы значения». Дети подмечают значения, которые имеют в составе слова те или иные грамматические элементы — морфемы. В основе этого явления лежит ориентировка ребенка на звуковую форму слова. Это проявляется, в частности, в так называемом «ложном истолковании» слов, множество примеров которого приводит К. И. Чуковский. Например, в слове *отпугивать* ребенок видит тот же корень, что в *пуговице*, слово *грабл* сближает со словом *грабитель*, наблюдением считает все, лежащее на блюде.

Однако, подмечая значения, которые несут морфемы, дети не могут выделить эти морфемы из слова. Так, в эксперименте, проведенном Д. Н. Богоявленским, дети 5-6 лет правильно различали смысловые оттенки незнакомых слов *ларь* (объясняемое им как *зверь*), *ларенок*, *ларище*. Но объяснить, в чем разница между словами, т. е. вычленив суффиксы, не могли. Здесь имеет место первичная, или неполная, абстракция, доступная детям без специального обучения.

На этой основе у детей формируется обобщенный образ отношений грамматических форм в словах и словоформах, что приводит к складыванию механизма аналогии, выработке речевых шаблонов, а это, в свою очередь, является основой языкового чутья детей.

Чуткость к языковым явлениям проявляется в способности детей понимать и употреблять новые слова, их формы и сочетания по аналогии с ранее усвоенными словами, формами и их сочетаниями.

Яркой иллюстрацией широкого использования детьми речевых шаблонов в процессе самостоятельного словообразования является детское словотворчество, которое составляет одну из главных особенностей развития речи ребенка. В словотворчестве проявляются способности детей создавать неологизмы, такие как, например, *отсонилась*, *банане*, *вытопул*. Т. Н. Ушакова выделяет три основных принципа, по которым дети образуют новые слова: а) часть какого-нибудь слова

используется как целое слово (*лень* — то, что слепо); б) к корню одного слова прибавляется окончание другого {*пургинки, помогание, страшность*}; в) одно слово составляется из частей двух других (*блистенькая* — блестящая и чистенькая, *поломою* — мою полы). Характерно, что использование приставок, суффиксов, окончаний в новых словах детей всегда строго соответствует грамматическим законам языка. На определенном этапе развития детской речи словотворчество Представляет собой закономерное явление и выражает недостаточное овладение разнообразием грамматических форм родного языка. К 5 годам словотворчество начинает угасать, так как ребенок уже прочно усваивает грамматические формы и свободно их использует.

На протяжении дошкольного детства развивается и совершенствуется синтаксическая сторона речи детей. В речи младших детей преобладают простые предложения. Характерным для этого возраста является употребление в начале предложений союза *а* и частицы *вот*. Употребляются в младшем дошкольном возрасте союзные и бессоюзные сложносочиненные предложения, но главным образом при дословном пересказе сказок. В речи детей этого возраста встречаются и сложноподчиненные предложения простой конструкции. Союзная связь в них зачастую заменяется интонацией. Наиболее широко употребляются придаточные предложения времени и дополнительные.

В среднем дошкольном возрасте в речи детей по-прежнему преобладают простые предложения, но структура их усложняется, появляются предложения с однородными членами. Изменяется структура сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. В сложносочиненных предложениях начинают встречаться вводные слова, появляется союз *не*, который в речи детей младшего возраста не употребляется. В сложноподчиненных предложениях появляются придаточные предложения причины, сравнительные, условные, правда, последние употребляются крайне редко. Впервые в среднем детском возрасте дети используют в речи обобщающие слова и однородные дополнения.

В речи более старших детей возрастает количество распространенных предложений с однородными членами, увеличивается объем простых и сложных предложений. К концу дошкольного детства ребенок овладевает почти всеми союзами и правилами их употребления. Однако даже у детей, поступающих в 1-й класс, основной массив текста (55 %) составляют простые предложения (Л. А. Калмыкова).

Важным моментом в развитии речи детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста является увеличение количества обобщающих слов и рост придаточных предложений, что свидетельствует о развитии в этом возрасте отвлеченного мышления.

§ 2. Осознание словесного состава и грамматического строя речи

О неосознанности своих речевых действий свидетельствует, например, тенденция детей относиться к слову как к неотъемлемому, естественному свойству предмета. Названия предметов дети объясняют свойствами этих предметов.

«Корова называется коровой, потому что у нее рога, теленок — потому что у него рога еще маленькие, лошадь — потому что у нее нет рогов» (из исследования Л. С. Выготского).

Ребенок испытывает значительные затруднения, если перед ним ставится задача сделать слово и словесные отношения предметом своего сознания.

Пересчитывание отдельных слов-существительных не представляет для детей трудностей — здесь слова совпадают с предметами, обозначаемыми этими существительными. Если же в ряд называемых слов входят прилагательные или глаголы, то младшие дети их вообще опускают, и только дети старшего детского возраста справляются с этой задачей.

Но если перед ребенком 3-7 лет ставится задача, требующая от него действия со словом как элементом речевой деятельности, например задача вычленения слов из предложения, то, как показало исследование С. Н. Карповой, у ребенка обнаруживается тенденция устойчиво ориентироваться на ситуацию, обозначенную названным ему предложением. В ответ на вопрос, сколько слов в предложении, дети целиком повторяют это предложение. Например, дается предложение «Девочка пошла в сад». Ребенок (5 лет 9 месяцев) говорит, что в нем одно слово: «Девочкапошлавсад».

Вследствие того что предметом действий ребенка является именно ситуация, выраженная в предложении, в ответ на вопросы о порядке слов в предложениях он не только называет эту ситуацию, но в некоторых случаях излагает своими словами, уточняя и развивая ее дальше. Так, предложение «Ребята съели все пирожки» ребенок (5 лет 6 месяцев) анализирует следующим образом: «Первое — ребята съели все пирожки, второе — мама пришла и их поругала» (из исследования С. Н. Карповой).

Однако элементарное осознание языковой действительности элементов языка в известной мере происходит и стихийно. С. Н. Карпова в процессе эксперимента выявила, что, если в беседе с каждым ребенком вводить элементарные повторные и наводящие вопросы, образец правильного вычленения слов, одобрение или порицание полученных результатов, некоторые дети переходят на следующую ступень анализа предложения.

Одни дети (главным образом дети 5 лет) переходят к анализу предметного содержания ситуации, обозначенной в предложении. Например, в предложении «Наташа кормила Мишку» ребенок выделяет: «Первое слово „Наташа“, второе „Наташа кормила Мишку“». Объективно такое вычленение представляет собой первый шаг к вычленению элементов речевой действительности — слов.

Дети другой группы (младшего, среднего и старшего возраста) начинают вычленять интонационно-смысловые группы подлежащего и сказуемого. Так, предложение «Мальчики будут играть в мяч» ребенок анализирует следующим образом: «Мальчики» — первое слово. Второе слово — «Будут играть в мяч». Такой тип вычленения свидетельствует о том, что ребенок делает первые шаги в анализе элементов предложения.

Наконец, третью группу составляют дети, вычленяющие в предложении все категории слов, кроме союзов и предлогов. Это значит, что они переключаются на речевую действительность и слова как элементы речи. Однако представления

ребенка о речевой действительности неустойчивы и неосознанны. Дети то и дело соскальзывают на выделение предметных компонентов предложения.

Таким образом, если перед ребенком ставится задача вычленения слов из предложения, но не организуется ориентировка на существенные признаки слова, действительность речи осознается им очень смутно и слабо дифференцируется.

Исследование С. Н. Карповой показало принципиальную возможность формирования у детей умения вычленять из речи слова всех категорий на основе даваемых им в доступной форме критериев слова: 1) слово представляет собой звуковую совокупность, 2) слово всегда имеет определенное значение. При этих условиях у ребенка относительно независимо от возраста формировалось достаточно адекватное и осознанное представление

При обучении детей-дошкольников элементарному членению речи на слова можно не давать понятийных критериев речи, а использовать только **остенсивное** определение, т. е. определение путем наглядной демонстрации слова, примеров его использования и т. п. На этой основе будет уточняться стихийно сформировавшееся у детей представление о слове, значении слова «слово».

Остенсивное определение слова осуществлялось в эксперименте Г. П. Беляковой при использовании специально разработанного моделирования словесного состава предложения. Моделирование предложения выступало в виде речевой игры «Живые слова»: вызванные педагогом дети «играли роли» слов. («Ты будешь словом „летит“, ты — словом „птица“».) Подобная модель позволяет выявлять главные всеобщие свойства речи — линейность (последовательность речевых единиц) и дискретность (отдельность речевых единиц — членораздельность). Именно эти свойства выступают в качестве критериев слов, обнаруживаемых в речи с помощью естественного определения слова.

В старшем детском возрасте в результате стихийного усвоения словообразования у детей возникают и элементарные формы словообразовательного анализа.

Существуют три способа решения словообразовательных задач детьми разного возраста: нормативный, словотворческий и ситуативный (ассоциативный).

При нормативном способе дети образуют производное слово в соответствии с языковой нормой: учат — учителя, работает на мельнице — мельник.

Использование словотворческого способа приводит к созданию словотворческих новообразований. Например, ребенок вместо «мельник» (от слова «мельница») говорил «молольщик» (от слова «молоть»).

В третьем случае дети использовали ассоциативно-ситуативные слова: пекут хлеб — машины, дяди, тети.

Ситуативный способ доминирует у 4-летних детей. У детей 5 лет резко возрастает использование формально-семантических (нормативных) способов словообразования. Словотворческий способ используется в 28 % случаев. В 6 и 7 лет использование словотворческого способа остается на том же уровне, а количество случаев использования нормативных способов продолжает увеличиваться. При этом различия между детьми 5 и 6 лет выражены гораздо больше, чем между 6- и 7-летними.

При специально организованном обучении, как показали исследования, шестилетние дети могут усвоить известные словообразовательные знания и умения.

§ 3. Развитие звуковой стороны речи и осознание звукового состава слова

Процесс усвоения звуковой системы речи включает в себя овладение правильным произношением звуков и развитие фонематического слуха.

Овладение фонетическим составом речи начинается в конце первого года жизни ребенка. К началу дошкольного и младшего школьного возраста дети в основном владеют всеми звуками родного языка. Однако встречаются дети, которые и в более старшем возрасте имеют недостатки произношения, дефекты речи. Это объясняется медленным развитием моторики речедвигательного аппарата.

Решающее значение для усвоения звуков родного языка имеет развитие сенсорной основы речи — фонематического слуха. Под фонематическим слухом понимается способность воспринимать на слух звуки речи, дифференцировать и обобщать их в словах как смыслоразличительные единицы.

При усвоении звуковой стороны языка, отмечает Д. Б. Эльконин (1964), фонематический слух выступает дважды. Один раз на его основе задается образец произношения звука, другой раз — результат действия. Ребенок должен четко отличать звук, заданный взрослым, от звука, реально произносимого им самим. Это является основным условием усвоения звуковой стороны языка.

При исследовании фонематического слуха детей на ранних этапах развития выявлено, что уже у детей 1 года 7 месяцев фонематический слух оказывается сформированным. Ребенок различает на слух все фонематические тонкости речи окружающих его взрослых. В то же время в раннем возрасте у ребенка еще сосуществуют косноязычный и правильный звуковые фоны. Он еще «не разделяет» правильно и неправильно произносимые слова, но уже способен проводить различие между правильным и неправильным произношением окружающих (Левина Р. Е., 1968).

В дошкольном возрасте ребенок постепенно перестает узнавать неправильно сказанные слова, поскольку у него формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков. Звуковая сторона речи является предметом его пристального внимания.

Известно, что ребенок очень рано начинает проделывать со словом чисто формальные операции. К. И. Чуковский (1983) приводит примеры «стихов», которые дети сочиняют, ориентируясь именно на звуковую и ритмическую сторону слов («Кунда, мунда, карамунда, дунда, бунда, парамун»).

В дошкольный период дети начинают осознавать нормы произношения, заботиться о его правильности. При этом, однако, они не могут выделить и назвать звук, подлежащий исправлению, а исправляют все слово. Это уровень неотчетливого сознания, первичная форма абстракции.

Вновь вопрос о развитии у детей фонематического слуха возникает при обучении их грамоте. Здесь впервые перед ребенком встает задача звукового анализа слова. Это значит, что он должен отойти от смысла слова, его значения и работать со словом как звуковым комплексом, т. е. формальной единицей.

Неумение детей выделить звуки в слове Л. Е. Журова и Д. Б. Эльконин (1963) объясняют двумя причинами: во-первых, такая задача никогда не вставала перед ними в ходе речевого развития, во-вторых, дети дошкольного возраста не владеют средствами для решения этой задачи.

Для формирования у ребенка-дошкольника действия звукового анализа слова нужно научить его способу обследования звуковой структуры слова — подчеркнутому интонационному выделению нужного звука в процессе слитного произношения слова (ммак, лесс).

Л. Е. Журова считает, что вводить детей в языковую действительность нужно в среднем возрасте, в момент наиболее острого «языкового чутья». Экспериментальное исследование Л. Е. Журовой показало, что четырехлетние дети могут не только овладеть обобщенным действием интонационного выделения звука в слове, но и научиться различать на слух твердые и мягкие, звонкие и глухие согласные, называть первый звук в слове. Это является необходимым фактором для последующего успешного овладения действием звукового анализа детьми 5 лет.

К формированию звукового анализа слова как действия по установлению последовательности звуков в слове нужно подходить так же, как к формированию любого умственного действия. После получения предварительного представления о задании дети должны освоить звуковой анализ в плане действий с предметами и только после этого переходить к выполнению действия в плане громкой речи, после чего произойдет перенос действия звукового анализа в умственный план и окончательное его становление.

Материализовать звуковую форму слова помогает карточка с изображением предмета, слово-название которого ребенок должен проанализировать. Под картинкой расположена схема звукового состава слова, представляющая собой горизонтальный ряд клеточек по числу звуков в слове. Ребенок, пользуясь интонированием, последовательно выделяет все звуки в слове и по мере их называния обозначает каждый из них фишкой, которую ставит в соответствующую клеточку схемы. Например, ребенок проводит звуковой анализ слова мак: «М-мак — первый звук „м“» (ставит фишку в первую клеточку схемы), «ма-ак — второй звук „а“» (ставит фишку во вторую клеточку схемы), «мак — третий звук „к“» (ставит фишку в третью клеточку).

Овладение действием звукового анализа позволяет детям рассматривать языковую форму с точки зрения сочетаемости звуковых единиц, линейности, последовательности их произнесения. В то же время кратчайшие звуковые единицы рассматриваются детьми не сами по себе, а в качестве элементов звуковой стороны словоформы. Различая произношение звукового типа в цельном слове и его обобщенное произношение отдельно от слова (в слове «лиса» первый звук «ль»), Дети обобщают звукотипы в фонемы.

Другим кардинальным отношением, которое усваивают дети в процессе овладения звуковым анализом, является отношение между звуковой формой языковой единицы и ее значением. Звук выделяется как различитель звуковых оболочек слов и их форм, т. е. как функциональная единица.

§ 4. Развитие планирующей функции речи

Речь детей рано связывается с практической деятельностью самого ребенка и окружающих его лиц и, по словам Л. С. Выготского, очень рано становится «средством реалистического мышления». Иначе говоря, одна из форм связи речи с практической деятельностью выражается в планировании будущих действий, спланировании речи текущих действий и констатации их результатов. Все это

необходимые условия формирования умственных действий. В конце преддетского, в младшем и среднем детском возрасте речь часто вплетается в самостоятельную практическую деятельность ребенка. Дошкольник, ни к кому не адресуясь, называет предметы, с которыми он действует, рассказывает о своих действиях, планирует предстоящие действия и анализирует их результаты. («Миша лежит. Красивая маечка у Миши. Сейчас буду кормить. Миша, кушай. Ой, упала! Ложка упала».) Такая речь не выполняет функции общения. Ж. Пиаже назвал такую речь эгоцентрической, в противоположность речи социализированной, выполняющей функцию общения. Пиаже считал, что эгоцентрическая речь ребенка происходит из эгоцентризма его мышления, из недостаточной социализации изначально индивидуальной речи.

В противоположность этому положению Л. С. Выготский экспериментально доказал, что эгоцентрическая речь по своей природе — речь социальная. Ее возникновение связано с необособленностью и невыделенностью у ребенка речи для себя и речи для других. Появление эгоцентрической речи связано с тенденцией младших детей к совместной деятельности со взрослыми. Чем менее самостоятелен ребенок, чем большие затруднения вызывает у него деятельность, тем выше эта тенденция. Эгоцентрическая речь является своеобразным речевым заместителем реального практического сотрудничества со взрослым, выражая желательное для ребенка содержание сотрудничества и помощи. В этом состоит регулирующая функция эгоцентрической речи.

По мнению Пиаже, эгоцентрическая речь является простым сопровождением деятельности ребенка, не вносящим ничего в ход самой деятельности. Однако экспериментальные исследования показали, что, помимо этого, эгоцентрическая речь выполняет функцию планирования деятельности. Ребенок как бы наперед формулирует замысел своей деятельности, а затем, по мере ее выполнения, словесно фиксирует полученные результаты, вслух намечает новые пути, решает возникшие затруднения.

Сначала речь включается в деятельность ребенка на всем ее протяжении. Это резюмирующая, констатирующая речь по поводу уже совершенного действия, затем речь постепенно переносится в начало деятельности, представляя собой прототип будущего внутреннего планирования и решения задачи. Причем на первом этапе ребенок обращается к взрослому и называет ему свое предстоящее действие — «планирование для другого». Затем наступает планирование для себя, речевое овладение собственным поведением.

К концу детского возраста самостоятельная деятельность ребенка состоит как бы из двух этапов: 1) принятие решения и планирование, осуществляемое в речевой форме, и 2) практическое выполнение деятельности в соответствии с принятым решением и планом. При этом эгоцентрическая речь постепенно свертывается, интериоризируется и превращается у детей 5—6 лет во внутреннюю речь.

§ 5. Развитие речи у детей как средства коммуникации

Функция общения является одной из важнейших функций речи. Начиная с раннего возраста ребенок, общаясь со взрослыми, пользуется речью как средством коммуникации.

Выражением и следствием недостаточной самостоятельности ребенка, переплетения его деятельности с деятельностью взрослого является диалогический характер речи — ответы на вопросы взрослого и вопросы к взрослым. При этом диалог всегда строится в связи с какой-либо конкретной ситуацией. Это обуславливает развитие особой формы диалогической речи — ситуативной, содержание которой может быть понятно собеседнику только при учете им той ситуации, о которой рассказывает ребенок.

Расширение круга жизненных отношений детей дошкольного и младшего школьного возраста, возникновение у детей самостоятельной практической деятельности приводит, утверждает Д. Б. Эльконин, к дальнейшей дифференциации функций и форм его речи. В процессе общения со взрослыми и сверстниками, а также в ходе развития собственной деятельности у ребенка возникает необходимость передать свои впечатления, полученные вне непосредственного контакта с собеседником, договориться об осуществлении общего замысла деятельности, спланировать ее, распределить между товарищами обязанности, дать отчет о выполненной работе и т. п. Таким образом, у ребенка возникает потребность в том, чтобы его речь понимали вне зависимости от ситуации в разговоре.

Новые потребности деятельности и общения способствуют дальнейшему интенсивному овладению языком. Речь ребенка становится все более связной. Ситуативная речь — основная форма речи младшего ребенка — постепенно начинает уступать место контекстной речи, речи-сообщению. Контекстная речь, т. е. связная, характеризуется тем, что ее понимание собеседником возможно на основе одних только средств языка и не требует опоры на конкретную ситуацию.

Контекстная форма речи требует развернутого, полного, логически стройного изложения, новых грамматических форм. По своей структуре контекстная речь приближается к письменной. Важной чертой контекстной речи является произвольность. Например, семилетний ребенок, только что поступивший в 1-й класс, рассказывает:

В детском саду было очень интересно. Там мы много играли, рисовали, пели. Нас учили заниматься. Учиться нужно, чтобы грамотным стать, чтобы потом работать на заводе инженером... или там... врачом в больнице (из исследования Л. А. Калмыковой).

В своих рассказах дети опираются на имеющийся у них опыт, знания. Кроме фактического материала они используют и вымышленные факты, придумывая рассказы, носящие творческий характер.

Контекстная речь у ребенка не вытесняет полностью ситуативную. Ребенок пользуется то одной, то другой формой, в зависимости от характера общения и сообщаемого содержания. Еще исследование А. М. Леушиной (1941) показало, что ситуативностью отличается речь детей на темы из своего быта. При пересказывании ситуативность заметно снижается, но если ввести опору на наглядность, например картинки, речь становится более ситуативной. А. А. Люблинская (1971) отмечает, что раньше всего дети переходят к связному изложению в рассказах спокойного, повествовательного характера. В передаче событий, вызвавших эмоциональные переживания, ребенок дольше задерживается на ситуативно-экспрессивном изложении.

Развитие самостоятельной практической деятельности побуждает развитие интеллектуальной практической функции речи (рассуждение, объяснение способов действий, констатация, обдумывание плана предстоящей деятельности и др.).

Задача объяснения стимулирует ребенка к активному поиску соответствующих речевых форм, которые бы наиболее полно передавали данное содержание.

В отличие от простого рассказа объяснение не допускает произвольного изложения содержания. Такая речь требует не только определенного объема знаний о предметах и действиях с ними, но и умений изложить эти знания в речевом сообщении таким образом, чтобы они стали понятны слушателям. А для этого необходимо владеть общим принципом построения объяснений. Структура объяснительной речи характеризуется определенной последовательностью соподчиненных между собой звеньев.

В детском возрасте объяснительная речь только начинает развиваться. Правильно ее построить ребенок затрудняется. Иногда объяснительная речь подменяется ситуативной.

Как и в отношении различных сторон речи, у детей стихийно формируется выделение речевой деятельности в целом как особого вида человеческой деятельности и осознание коммуникативной функции речи. Достаточно отчетливое осознание коммуникативной функции речи выступает уже у детей среднего детского возраста, приобретая в старшем возрасте еще большую выраженность.

Так, на вопрос «Почему человеку нужно уметь разговаривать?» 40 % детей среднего возраста и около 60 % старшего дали ответы «коммуникативного» характера: «Чтобы на вопросы отвечать»; «Чтобы друг друга понимать»; «Чтобы делать замечания и говорить секреты»; «Объяснять, все вещи как делать».

Сам процесс речевого общения предстает в ответах детей либо в нерасчлененном виде («Чтоб с другим человеком разговаривать»), либо в расчлененном: выделяется позиция слушающего и позиция говорящего. Одни дети как бы стоят на позиции слушающего («Потому что спрашивает его человек»), другие — на позиции говорящего («Чтобы разные вопросы задавать»), третьи воспроизводят весь цикл общения («Потому, что его спрашивают, вот он и отвечает»; «Потому что ему надо, ему скажут, и он тогда говорит»). Воспроизведение цикла происходит, как правило, с позиции слушающего.

§ 6. Усвоение грамоты в процессе обучения

Работа по обучению детей грамоте осуществляется на основе теоретических принципов, разработанных Д. Б. Элькиным. Специфически дошкольные формы и методы обучения грамоте на основе метода Д. Б. Элькина разработаны Л. Е. Журовой (1963). Определив начальное чтение как процесс воссоздания звуковой формы слова по его графической модели, Д. Б. Элькин тем самым выделил основное содержание обучения чтению — звуковую материю языка.

В специальном исследовании, посвященном изучению возможностей и особенностей усвоения детьми грамоты и выявлению оптимального возраста для этого обучения, Н. С. Варенцова выявила, что дети 5-6 лет обладают избирательной восприимчивостью к обучению грамоте; дети 5 лет особенно восприимчивы к звуковой стороне речи, а дети 6 лет — к чтению. В связи с этим Н. С. Варенцова определяет возраст 5 лет как оптимальный для начала обучения звуковому анализу, а 6 лет — наиболее благоприятный для обучения чтению.

Первый этап обучения грамоте — формирование у пятилетних детей звукового анализа слова — рассмотрен выше.

На втором этапе происходит усвоение детьми гласных букв и овладение способом чтения. Он заключается в формировании особой ориентировки в читаемом слове: ребенок должен уметь находить в слове буквы, обозначающие гласные фонемы, приготовиться произнести эти фонемы и лишь на фоне этой позиции проносить все предшествующие согласные фонемы и вслед за ними гласную. Этот основной принцип чтения называется позиционным принципом.

Практически на втором этапе дети учатся получать новое слово при замене в исходном только одной гласной буквы (лук — люк). Единственным их ориентиром в слове является новая гласная буква (так как согласных букв дети еще не знают и обозначают согласные звуки фишками). Только глядя на гласную букву, дети могут «прочесть» новое слово, поняв, какое изменение в связи с заменой гласной буквы происходит с предшествующим согласным звуком.

На третьем этапе дети усваивают согласные буквы и переходят уже непосредственно к овладению слоговым чтением. Одновременно дети учатся грамотному письму (печатанию) сначала постепенно усложняющихся слов, а затем предложений с предлогами и союзами.

Основным результатом обучения грамоте Л. Е. Журова считает не достижение плавного чтения, а овладение детьми широкими умениями в работе над звуковой стороной слова, свободное ориентирование в словесном составе предложения и звуковом строении слова. В этом случае обучение грамоте может служить первой ступенью в процессе овладения родным языком в широком смысле слова.

Итак, дошкольное детство является периодом чрезвычайно интенсивного развития коммуникативных форм и функций языковой деятельности, практических речевых навыков, осознания речевой действительности. Это связано с усложнением деятельности ребенка и изменением его отношений с окружающими.

На стадии дошкольного детства ведущим видом деятельности становится сюжетно-ролевая игра, требующая согласованного выполнения правил. Возросшая самостоятельность ребенка открывает возможности для возникновения различных творческих видов деятельности (изобразительной, конструирования, начальных форм учебной и трудовой деятельности). У ребенка возникает потребность в формулировании замысла деятельности, в констатации затруднений, в рассуждениях по поводу способов выполнения деятельности.

Благодаря накопленным знаниям, участию в новых, более сложных видах деятельности значительно расширяется круг общения детей. Оно становится богаче и разнообразнее. Расширение круга общения и стремление к речевым контактам способствуют развитию логической речи — связного высказывания, объединенного одной мыслью и построенного с учетом этой мысли. На протяжении дошкольного детства монологическая речь сосуществует с диалогической. Каждая из форм употребляется в соответствующих условиях общения.

В свою очередь более развитая речь обеспечивает решение более сложных задач общения и способствует протеканию деятельности общения на более высоком уровне.

Уровень развития связной речи тесно связан с уровнем овладения всеми сторонами родного языка: словарем, грамматическим строем, звуковым составом.

Центральной особенностью детского возраста является возникновение к 4-5 годам планирующей функции речи, которая сначала проявляется в плане громкой речи. На последнем этапе развития планирование становится внутриречевым.

Составной частью речевого развития детей 5-6 лет, наряду с совершенствованием практических навыков, является осознание ими языковой действительности в процессе специально организованного обучения.

Вопросы для повторения

1. Как проявляется связь развития лексики детей с уровнем развития их общения со взрослыми?
2. Каковы этапы усвоения детьми смыслового содержания слова?
3. Что лежит в основе «языкового чутья» детей дошкольного возраста?
4. Как происходит развитие фонематического слуха детей?
5. Какова последовательность развития планирующей функции речи у детей?
6. Как реализуются коммуникативные формы речи в дошкольном возрасте?

Практические задания

1. Описанный в данной главе эксперимент на выделение фонем в словах проводился Д. Н. Богоявленским с детьми, не обучавшимися грамоте. Проведите аналогичный эксперимент с детьми конца пятого — начала шестого года жизни после овладения ими звуковым анализом слова. Смогут ли они объяснить формальную разницу между словами, определяющую различие их смысловых оттенков?
2. Предложите детям 5 лет составить рассказ на определенную тему по заданному плану (например, на тему «Как я помогаю маме» по плану: 1. На кухне. 2. Уборка квартиры. 3. Мои игрушки и книжки). Проанализируйте, умеют ли дети излагать свои мысли по предложенному плану; владеют ли контрольными действиями по отношению к речевой деятельности (насколько правильно оценивают свой рассказ и рассказ товарища, соотносят ли при этом результат действия с заданным способом).
3. Изучите особенности выразительности речи детей разного возраста. Зафиксируйте и проанализируйте случаи использования ими при рассказывании логического ударения во фразе, случаи изменения порядка слов в предложении с целью изменения его смыслового оттенка.

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ

§ 1. Характеристика образов воображения ребенка

Никакой вид творческой деятельности не может обойтись без воображения — своеобразной формы отражения действительности, заключающейся в создании новых образов и идей на основе имеющихся представлений и понятий.

Появление зачатков воображения относят к концу раннего возраста. Именно в этот период ребенок начинает дополнять, замещать реальные предметы и действия воображаемыми, называть их. Вначале этот процесс дети совершают в игре, ибо «сама детская фантазия необходимо порождается игрой, возникая именно на этом пути проникновения ребенка в реальность»¹.

Так, например, Лида (2 года 4 месяца) долго играет с куклой: сначала лечит ее, потом танцует с ней и т. д. Заметив на столе спичку, она поднимает ее, водит по голове куклы, говоря: «Цысь леля» (причесать куклу), показывает спичку воспитательнице и говорит: «Леля чик» (куклу стричь), снова показывает спичку воспитательнице и говорит «нось» (ножницы), водит спичкой по голове куклы, «стрижет» ее (из исследований Д. Б. Эльконина).

Воображение ребенка еще слабо развито и носит пассивный, воссоздающий характер, возникает без сознательно поставленной цели.

Существенные изменения в развитии воображения происходят в детский период. Наряду с дальнейшим развитием произвольного воображения появляется качественно новый тип воображения — произвольное воображение.

Появление и дальнейшее развитие целенаправленного воображения в детском возрасте психологически связывают с возникновением новых, более сложных видов деятельности, с изменением содержания и форм общения ребенка с окружающими, в первую очередь — со взрослыми.

Вначале образы произвольного воображения возникают под влиянием словесных воздействий взрослого в сюжетно-ролевой игре.

Несколько позже произвольное воображение проявляется и в других видах деятельности, требующих предварительного планирования (рисование, лепка, конструирование, труд и др.). Целенаправленность воображения ребенка, устойчивость его замыслов возрастают от младшего к старшему детскому возрасту. Это, в частности, находит выражение и в увеличении продолжительности игры на одну тему, в большей устойчивости ролей, в более детальном предварительном планировании ее хода (Т. А. Репина, А. П. Усова и др.).

Важную роль в развитии воображения ребенка играет внешняя опора. На первых этапах, в период своего зарождения, воображение ребенка практически неотделимо от реальных действий с воспринимаемым им игровым материалом. Сам

процесс воображения ребенка в ролевой игре определяется характером игрушек наличием атрибутов роли. Если в руках у малыша игрушечный руль — он становится шофером; надел сделанную воспитателем матросскую шапку-бескозырку и он уже моряк; взял в руки медицинскую трубку — теперь он врач, слушающий больного. Наиболее значимо сходство предметов-заместителей с заменяемыми предметами в играх детей младшего и среднего детского возраста. У старших детей уже нет столь тесной зависимости игры от игрового материала, их воображение уже может находить опору в таких предметах, которые не похожи на замещаемые. Особенно легко (как показало исследование Т. А. Репиной) разворачивается игра у старших детей, когда в качестве игрового материала они используют природный материал (шишки, камешки, листья, палки).

Особая яркость, наглядность, подвижность и изменчивость отличают образы воображения детей. Заглянем в мир фантазии маленького Кристофа, героя известного романа Р. Роллана «Жан Кристоф»¹.

А вот он дома сидит на полу на коврик, подобрав под себя ноги. Он только что выдумал новую игру: коврик — это лодка, а пол — река. Если сойти с коврика — утонешь. Кристоф очень удивляет и даже сердит, что другие этого не видят и ходят как ни в чем не бывало по всей комнате.

Он хватается за юбку:

— Мама! Там же вода! Надо идти по мостику (мост — это полоска из красных плиток). Мать даже не слушает и проходит мимо. Кристоф обижается на нее, как мог бы обидеться автор, увидев, что публика разговаривает во время представления его пьесы.

Через минуту все уже забыто. Пол больше не море. Кристоф лежит плашмя, упершись подбородком в каменную плитку, распевает какую-то арию собственного сочинения. Он погружен в созерцание узкой щели между плитками. Щели слагаются в узор, и эти узоры гримасничают, как живое человеческое лицо. Чуть заметное углубление ширится, превращается в ущелье, вокруг простираются горы...

Нельзя не обратить внимания на высокий уровень эмоциональной окрашенности образов детского воображения. Особенно заметно эмоциональность детского воображения проявляется в творческих играх. Дети стремятся к привлекательным (с их точки зрения), эмоционально насыщенным ролям (поэтому может оказаться незанятой роль начальника гаража и не хватить машин для желающих быть шоферами и т. п.). Огромное значение игры в психическом развитии ребенка в значительной степени объясняется тем, что чувства, испытываемые играющим ребенком, настоящие. Немало искренности вкладывают дети в созданные ими образы. И не зря крупнейший отечественный режиссер К. С. Станиславский советовал актерам учиться игре у детей.

Высокой эмоциональностью отличаются рисунки, стихи, сказки детей. В рисунках дети изображают веселый праздник, поразивший их своей красочностью, необычностью, цирк и любимца Петрушку, персонажей взволновавших их сказок, мультфильмов... Важнейшие события, нашедшие отклик в душе ребенка, отражаются в его воображении.

Одну из глав своей книги «Психология раннего детства» известный немецкий психолог В. Штерн (1922) называет «Беззаботность детской фантазии». В этой беззаботности и усматривает он преимущество детской фантазии.

¹ Роллан Р. Собр. соч.: В 14 т. М., 1955. Т. 3. С. 23.

Так ли уж беззаботна детская фантазия, действительно ли дети, как говорил Гёте, «могут из всего сделать все»? Так, в экспериментах детям предлагалось съесть вначале третье блюдо, затем второе и лишь в конце — первое, что вызывало протест детей не только старших, но также и средних и даже младших. Не все возможно с точки зрения ребенка и в сказке¹. Возмущение возникало у старших детей, когда в сказке, придуманной экспериментатором, в калоше варили кашу, чернильница сторожила дом, «лаяла». «Нет, это не ее дело, — возражали дети. — Лучше бы она плевалась чернилами». Своеобразный реализм, стремление следовать правде поведения в жизни проявляется и в рассказах, сказках, сочинениях самих детей.

«Отлет же от действительности» детского фантазирования заключается главным образом в том, что ребенок, как справедливо отмечал Л. С. Выготский, не знает основных закономерностей объективной действительности, не учитывает их и потому легко нарушает жизненную реальность. И видимое богатство детской фантазии является в действительности скорее проявлением слабости критической мысли ребенка, чем силы его воображения.

Воображение ребенка развивается в процессе его жизни под влиянием условий жизни и воспитания. Его развитие предполагает накопление опыта и выработку умения мысленно объединить образы в новые сочетания.

§ 2. Развитие творческого воображения в детском возрасте

Дошкольные годы являются периодом начала развития творческого воображения.

Каковы особенности творческого воображения ребенка, механизмы его?

В процессе создания образов воображения ребенок пользуется как комбинированием ранее полученных представлений, так и их преобразованием, которое осуществляется путем анализа и синтеза имеющихся у него представлений. Так, например, рисуя «самое смешное», один ребенок создал образ «товарища Кубика» и «товарища Бантика» (путем комбинирования черт игрушечного человечка с кубиком и бантом).

К числу наиболее доступных для детей приемов преобразования действительности относится смещение величин, которое доводится детьми до одной из противоположностей. Вообще преувеличения (гиперболы) широко используются ими для создания резких противоположностей, легкодоступных примитивному пониманию. Так, например, в сказках, созданных детьми, герои — либо чудо добродетели и красоты, либо чудовища и злодеи и т. п.

Новые образы создает ребенок, приписывая предметам несвойственные им качества (часто антропоморфические), наделяя их способностью к превращению (в другой предмет, состояние и т. п.).

В последнее время наблюдается повышение интереса ученых к проблеме развития творческого воображения у детей, все чаще делаются попытки решить ее экспериментальным путем. Для выявления особенностей воображения детей

¹ Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения// Избр. психологические труды. М., 1986. Т. 1. С. 66—77.

в исследовании О. М. Дьяченко и А. И. Кирилловой (1980) была использована специально разработанная методика¹.

Испытуемым предлагались последовательно 20 карточек, на каждой из которых была нарисована фигура. Фигуры представляли собой как контуры элементов предметных изображений (например, силуэт ствола дерева с одной веткой кружок-голова с двумя ушами и т. п.), так и простые геометрические фигуру (круг, квадрат, треугольник и т. п.). Ребенка просили дорисовать каждую из фигур так, чтобы получилась какая-нибудь картинка.

Количественная обработка результатов заключалась в выявлении степени оригинальности, необычности данного ребенком изображения. Подсчитывался коэффициент оригинальности (Кор) каждого ребенка, который был равен количеству рисунков, не повторяющихся у него и не повторяющихся (по характеру использования заданного для дорисовывания эталона) ни у кого из детей группы.

Исследование выявило 6 типов решений детьми экспериментальных задач на воображение.

0 тип. Этот тип решения характеризуется тем, что ребенок еще не принимает задачу на построение образа воображения с использованием заданного элемента. Он не дорисовывает заданный элемент, а рисует рядом что-то свое (свободное фантазирование).

1 тип. Ребенок дорисовывает фигуру на карточке так, что получается изображение отдельного объекта (дерево и т. п.), но изображение контурное, схематичное, лишенное деталей.

II тип. Также изображается отдельный объект, но с разнообразными деталями.

III тип. Изображая отдельный объект, ребенок уже включает его в какой-нибудь воображаемый сюжет (не просто девочка, а девочка, делающая зарядку, и т. п.).

IV тип. Ребенок изображает несколько объектов по воображаемому сюжету (например, девочка гуляет с собакой).

V тип. При этом типе заданная фигура используется качественно по-новому. Если в I—IV типах она выступала как основная часть картинki, которую рисовал ребенок (кружок — голова и т. п.), то теперь фигура включается как один из второстепенных элементов воплощаемого ребенком образа воображения. Например, треугольник уже не крыша дома, а грифель карандаша, которым мальчик рисует картину, и т. п. При этом типе решения ребенок проявляет большую свободу в использовании элементов для создания образа воображения. Впервые данный тип манипулирования образами начинали использовать дети подготовительной к школе группы и проявляли его в разных видах деятельности.

Коэффициент оригинальности каждого испытуемого во всех возрастных группах оказался тесно связанным с выявленными типами решения предложенных задач. При этом чем сложнее был тип решения, способ манипулирования образами воображения, который применял ребенок при выполнении задания, тем выше оказывался у него коэффициент оригинальности в данной возрастной группе. Возникающее в детском возрасте творческое воображение — важный по-

казатель развития не только познавательной сферы ребенка. Его развитие тесно связано с формированием личности ребенка в целом.

§ 3. Некоторые индивидуальные особенности воображения ребенка

Воображение ребенка имеет не только ряд возрастных особенностей. Замечено, что дети одной и той же возрастной группы по-разному проявляют себя в процессе творческой деятельности, индивидуальна и окрашенность созданных ими образов. Большое внимание этой стороне детской индивидуальности уделял В. А. Сухомлинский¹.

— На что похожи деревья, разбросанные по склону оврага? — спрашиваю я, обращаясь не столько к детям, сколько к своим собственным мыслям. (...)

И вот я вижу, что у одного ребенка поток мыслей течет бурно, стремительно, рождая все новые образы, у другого — как широкая, полноводная, могучая, таинственная в своих глубинах, но медленная река. Даже незаметно, есть ли у этой реки течение, но оно сильное и неукротимое, его не повернуть в новое русло, в то время как быстрый, легкий, стремительный поток мыслей других ребят можно как бы преградить, и он сразу же устремится в обход. Вот Шура увидел в кронах деревьев стадо коров, но стоило Сереже спросить: «А где же они пасутся, ведь там нет травы?» — как мысль Шуры устремилась по новому руслу: это уже не коровы, а облака, спустившиеся к ночи отдохнуть на землю. Так же быстро, стремительно парит и мысль Юры. А вот Миша и Нина смотрят молча. Молчит и Слава. Неужели в их головах не родилась ни одна мысль? Уже пора идти домой. И вот Миша, самый молчаливый из всех мальчишек, говорит:

— Это разъяренный бык бросился рогами на скалу, не смог одолеть ее и остановился. Смотрите, вот сейчас он как будто напрягается, вот-вот отодвинет обрыв... (...)

Вот тебе и придумал Миша! В то время как над нашими головами трепетали яркие, живые образы, река его мысли текла своим руслом. Он внимательно прислушивался к словам товарищей, но ни один образ не увлек его. Фантазия мальчика самая яркая, самая земная.

Индивидуальные различия воображения детей проявляются при создании ими образов сказки, песни, танца, конструктивной постройки, лепки, рисунка. Н. И. Стрелянова исследовала индивидуальные особенности воображения детей в изобразительной деятельности². Ею были выделены 4 основные группы детей, различающиеся по индивидуальным проявлениям воображения в изобразительной деятельности: преобразователи медленные, преобразователи быстрые; воссоздатели медленные, воссоздатели быстрые.

Преобразователь медленный. Воображение направлено к преобразованию в ходе формирования образов рисунка, аппликации. Образы изобразительной деятельности создаются медленно, порой после продолжительных раздумий. Обычно дети этой группы работают дольше над выполнением своих рисунков и аппликаций. Их среднее время работы выше среднего времени аналогичной работы

¹ Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев, 1973. С. 40—41.

² Стрелянова Н. И. Индивидуальные особенности и различия воображения у детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности // Учен. зап. Омского пед. ин-та им. А. М. Горького. 1963. Вып. 19. С. 21, 22.

других детей этого возраста. Изобразительная линия тонкая, робкая в первых рисунках каждого задания, в дальнейшем рисунок приобретает уверенность, ярче выражены главные образы рисунка, менее выражен фон. Работой увлечены. Обучение проходит легко, быстро.

Преобразователь быстрый. Воображение имеет большую направленность на преобразование. Образы формируются быстро. Дети этой группы обычно работают быстрее над выполнением своих рисунков и аппликаций (их среднее время ниже среднего времени других). Изобразительная линия в рисунке резкая, с сильным нажимом. Штриховка в раскраске рисунка «замазывающая». Резкость и яркость раскраски усиливаются к концу работы. Поэтому те элементы рисунка, которые выполняются последними, выражены более ярким и небрежным штрихом. Работают увлеченно. Наибольшая продуктивность деятельности воображения проявляется в первые минуты занятий. Обучение проходит легко и быстро.

Воссоздатель медленный. Воображение имеет основную направленность на воссоздание и повторность. Образы формируются медленно. Среднее время работы выше определенного времени аналогичной работы других детей этого возраста. Изобразительная линия тонкая, робкая, особенно в первых рисунках каждого нового задания. Все части рисунка передаются одинаковым по силе нажимом, аккуратным штрихом. Главное содержание может иметь более яркую расцветку. Обучение в изобразительной деятельности проходит в медленном темпе.

Воссоздатель быстрый. Воображение имеет основную направленность на воссоздание и повторность. Образы формируются быстро. Среднее время работы меньше среднего времени аналогичной работы ребенка этого возраста. Изобразительная линия резкая, с сильным нажимом. Штриховка в раскраске «замазывающая», особенно в конце работы. Увлечение в работе не проявляется. Обучение проходит медленным темпом.

В работе с детьми педагогу следует учитывать и эти индивидуальные особенности воображения.

§ 4. Формирование воображения ребенка

Воображение ребенка проявляется и формируется, когда он играет, рисует, поет, конструирует, лепит, танцует. Разнообразны виды деятельности, формирующие творческую активность ребенка. Но ни с чем не сравнить роль игры в этом процессе. Являясь ведущей деятельностью ребенка, она в наибольшей степени способствует формированию новообразований ребенка, его психических процессов, в том числе воображения (Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов, Д. В. Менджерицкая, Р. И. Жуковская и др.).

Интересно, что особо плодотворное влияние игры на стимуляцию творческой деятельности отмечают в своих воспоминаниях, автобиографиях многие талантливейшие представители человечества. Так, например, Н. А. Римский-Корсаков вспоминал: «Я был очень изобретателен на игры, умел целыми часами играть один. Запрягая стулья вместо лошадей и представляя кучера, я разговаривал сам с собой очень долго, как будто изображая диалог кучера с баринком. Я любил, подобно многим детям, подражать тому, что видел: например, надев очки из бумаги, я разбирал и собирал часы, потому что видел занимающегося этим часового мас-

тера. (...) Ради игры, ради обезьянничания, совершенно в том же роде, как я складывал и разбирал часы, я пробовал иной раз сочинять музыку и писать ноты»¹.

Важную роль в развитии воображения играют взрослые, организующие и направляющие деятельность ребенка. Поскольку образы воображения возникают на основе уже имеющегося у человека опыта, представлений, особое значение имеет деятельность воспитателя, направленная на расширение, уточнение, обогащение опыта ребенка, побуждение его к творчеству.

В настоящее время как в отечественной, так и в зарубежной психолого-педагогической науке активизировались поиски истоков креативности (творческих проявлений), условий, способствующих развитию творческого воображения.

В ходе исследования О. М. Дьяченко и А. И. Кирилловой выявлена возможность повышения уровня развития творческого воображения ребенка путем специально организованного обучения. В основе его лежит обучение детей такому манипулированию образами, где заданный объект порождает образ нового оригинального объекта, включаясь в него как второстепенная деталь.

В ходе исследования детей обучали использованию действия включения. Действие состоит в том, что при выполнении задания на плоскостное конструирование требуется применить детали первоначально построенной фигуры для построения другой заданной фигуры (например, для выкладывания часов и самоката требовалось использовать маятник часов в качестве колеса и части перекладины самоката) или использовать одну и ту же деталь при повторном построении той же фигуры в другом качестве (например, в одном из заданий требовалось выкладывание двух самолетов, причем для выкладывания второй фигуры нужно было использовать корпус и хвост первой в качестве крыльев). В итоге формирующего эксперимента у всех детей экспериментальной группы наблюдалось повышение свободы в манипулировании образами. Уровень творческого воображения увеличился в 1,8 раза, в то время как в процессе неспецифического обучения конструированию — в 1,2 раза. Возрос в 2,5 раза и уровень оригинальности решений (в то время как в контрольной группе он оставался почти без изменений).

Разнообразны частные приемы развития воображения. Еще Леонардо да Винчи советовал, например, своим ученикам разглядывать облака, трещины стен, пятна и находить в них сходство с предметами окружающего мира. Следование этим советам дает добрые плоды.

Немало интересных приемов, стимулирующих детское воображение, накоплено педагогической наукой, практикой детского воспитания (Е. И. Тихеева, Е. А. Флерина, Н. А. Ветлугина, Л. А. Пеньевская, Н. Ф. Виноградова, М. М. Кони-на и др.). Среди них — составление творческих рассказов, сказок на тему, предложенную воспитателем, — нравственно-этическую, познавательную («Про хороших товарищей», «Маленький, да удаленький», «Про самое смешное», «Про самое интересное» и др.), сочинения на самостоятельно выбранную тему, рассказ по литературному образцу (в нескольких вариантах: например, заменить сюжет, сохраняя героев произведения, или заменить героев, сохраняя сюжет), рассказ по пейзажной картине и др.

Интересные приемы, ценные рекомендации по развитию воображения ребенка дает известный детский итальянский писатель Д. Родари. Вот одна из них, ко-

¹ Римский-Корсаков Н. А. Летопись моей музыкальной жизни. 3-е изд. М., 1926. С. 29.

торой могут воспользоваться воспитатели детских садов в работе со старшими детьми, — «бином фантазии»: «Положительный эффект в развитии словесного творчества дает использование в качестве опорных таких слов, которые бы разделяла известная дистанция, чтобы соседство их было сколько-нибудь необычным („лес", „шкаф", „Красная шапочка", „вертолет" и т. п.). В таком случае воображение будет вынуждено активизироваться, стремясь установить между указанными словами родство, создать единое, в данном случае фантастическое целое, в котором оба чужеродных элемента могли бы сосуществовать»¹.

Дети, особенно старшие, нередко охотно включаются в совместный творческий поиск.

Особого внимания взрослых требует коллективное творчество детей в разных видах деятельности. Успех его определяется многими причинами: характером взаимоотношений детей, готовностью каждого к творческой деятельности, умением действовать коллективно, интересом к совместной деятельности, общей атмосферой общения. Педагогу важно вовремя направить детское творчество в педагогически целесообразное русло, сформировать оценочное отношение к продуктам деятельности, вооружить детей необходимыми важными критериями, научить пользоваться ими при оценке как своих результатов, так и результатов деятельности товарищей, сформировать товарищеские, доброжелательные взаимоотношения в группе сверстников, развить готовность к творческому поиску. В этих условиях результаты коллективного творчества оказываются особенно эффективными, кроме того, не нивелируется, не теряет своего индивидуального своеобразие личность и продукция каждого члена группы.

Существенно значимо создание атмосферы сотворчества в процессе педагогического общения, которая стимулирует творческие проявления детей. Социальная среда, отношение, позиция к ребенку со стороны взрослых в семье, в детском саду, школе являются, по мнению психологов, важным фактором в развитии творческого воображения ребенка.

Важным условием формирования творческого воображения детей является воспитание педагогом своей креативности. Он должен стремиться к тому, чтобы работа его носила исследовательский характер, уметь преодолеть в себе привычку действовать по шаблону, должен искать новые, наиболее оптимальные пути к развитию творческих потенциалов своих воспитанников.

Итак, появление зачатков воображения, связанное с зарождением знаковой функции сознания, относится к концу раннего детства. В преддетском периоде воображение имеет пассивный, воссоздающий произвольный характер, развито слабо.

Существенные изменения в развитии воображения ребенка происходят в дошкольном и младшем школьном возрасте. Они не ограничиваются дальнейшим совершенствованием произвольного воображения. В числе важных психологических новообразований дошкольного и младшего школьного детства: появление качественно новых типов воображения — произвольного и творческого.

Возникновение и дальнейшее развитие этих видов воображения связано с зарождением новых для ребенка сложных видов деятельности.

Возникая первоначально под влиянием словесных воздействий взрослых в сюжетно-ролевой игре, в дальнейшем произвольное воображение ребенка проявляется и в других видах деятельности, осуществление которых невозможно без предварительного планирования (изобразительная, трудовая, музыкальная, бытовая, учебная).

На протяжении детского возраста активно развивается творческое воображение ребенка. Он создает образы воображения путем комбинирования и преобразования имеющихся представлений доступными ему способами. Образы воображения ребенка отличаются яркостью, наглядностью, эмоциональной насыщенностью, подвижностью и изменчивостью.

Воображение ребенка проявляется и формируется в процессе деятельности. Особо важное значение в его развитии имеют специфические дошкольные виды деятельности — игра, рисование, лепка и др.

Воображение является важным средством познания детьми окружающего мира. Более того, оно в значительной степени определяет развитие личности в целом.

Важную роль в формировании воображения ребенка играет взрослый — его педагогическая позиция, креативность, личность его в целом. Педагог должен не только создать условия для проявления воображения детей. В процессе организации и руководства их деятельностью следует активно воздействовать на развитие данного процесса, обогащать представления детей, обучать их эффективным приемам манипулирования образами воображения, использовать специальные упражнения, стимулирующие детское воображение, и т. д.

С целью развития детского воображения следует использовать разнообразные виды деятельности ребенка, особенно широко — специфически дошкольные.

Успех в развитии воображения ребенка тесно связан с креативностью самого педагога, его творчеством.

Важно, чтобы содержание и форма общения взрослого с воспитанником создавали возможность для вступления в «зону ближайшего развития» ребенка, способствовали бы реализации его возможностей в творческой деятельности.

Вопросы для повторения

1. Каковы особенности воображения ребенка? Проиллюстрируйте это примерами.
2. Под влиянием каких условий происходит формирование творческого воображения ребенка?

Практические задания

1. Понаблюдайте за играми детей третьего и шестого года жизни. Охарактеризуйте выявленные вами возрастные различия воображения детей дошкольного возраста.
2. Проанализируйте детские рисунки двух возрастных групп (например, средней и старшей) на темы «Самое смешное», «Сказочный город». В чем проявляется воображение в рисунках детей, какие приемы используются ими для создания образов воображения?

Часть V

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Глава 16

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Формирование человека как личности — процесс социальный в самом широком смысле. Известно, что уже младенец развивается как существо социальное, для которого среда выступает не только как условие развития, но и как его источник. Со всем сложным миром окружающей действительности ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых развивается, переплетается с другими отношениями в связи с развитием самого ребенка. И эти отношения ребенка с окружающей действительностью есть отношения, «осуществляемые с помощью или через другого человека» (Л. С. Выготский).

Взаимодействие ребенка со средой и в первую очередь с социальным окружением, микросредой, усвоение им «созданной человечеством культуры» (А. Н. Леонтьев) играют первостепенную роль в его психическом развитии, становлении его как личности.

Развитие личности ребенка, представление о своем «я», степень его уверенности (неуверенности) в себе, эмоциональное благополучие в целом определяются в значительной степени сложной системой взаимодействия отдельных подсистем его личностной микросреды («ребенок—взрослый», «ребенок—ребенок»). Однако личностные качества ребенку не просто «сообщаются» или «прививаются» извне. Он не пассивный объект внешних воздействий. Специфически человеческие свойства, личностные качества формируются лишь в процессе взаимодействия ребенка со средой, в процессе его собственной активной деятельности.

В дошкольные годы ребенок овладевает новыми, достаточно сложными видами деятельности (игра, продуктивные виды деятельности), вступает в новые формы общения со взрослыми (внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное). На новую ступень поднимаются отношения с окружающими людьми, в первую очередь — со взрослыми. Все это имеет принципиально важное значение для тех качественных изменений в психическом развитии ребенка, которые происходят в дошкольном и младшем школьном возрасте. Дошкольный возраст, по мнению отечественных психологов, является периодом фактического складывания психологических механизмов личности. Именно в дошкольные годы, как показывают специальные исследования (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, Л. И. Божович, В. С. Мухина, З. В. Мануйленко, Я. З. Неверович, В. К. Котырло и др.), складываются личностные механизмы поведения, завязываются первые связи, отношения, узлы, образующие в совокупности качественно новое высшее единство субъекта — единство личности.

§ 1. Общение как важный фактор развития личности

Под общением понимается информационное, эмоциональное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются межличностные взаимоотношения. Исключительно велика роль общения в формировании личности ребенка.

I В процессе общения складываются определенные личные взаимоотношения, характер которых отношений ребенка с окружающими во многом зависит, какие именно личностные качества сформируются у него. Отношения детей со взрослыми могут быть, например, приятными и неприятными, доверчивыми и недоверчивыми, заинтересованными или равнодушными, спокойными и беспокойными.

Чем определяется отношение детей к взрослым? Что лежит в его основе? Эти вопросы являются до сих пор малоисследованными. Существует несколько подходов к их решению. Так, например, неопсихоаналитики подчеркивают решающую роль в этом процессе матери, которая вскармливает младенца, тем самым удовлетворяет его «оральную потребность» (Дж. Боулби, Р. Спитц). Но чем объяснить тогда случаи, когда разлученные с матерью дети развивались физически и психически благоприятно? Как понять описанные в научной литературе факты глубокой привязанности младенцев и детей более старшего возраста к взрослому, который только разговаривал и играл с ребенком, не осуществляя при этом никакого ухода за ним? Психоаналитический подход, преувеличивающий влияние биологического фактора, роль самого первого этапа жизни на психическое развитие, не дает ответа на эти вопросы.

Сторонники теории «импринтинга» — запечатления — также отводят первостепенную роль раннему опыту ребенка в формировании его отношений к окружающим. Сущность ее заключается в переносе механизма «импринтинга», описанного впервые К. Лоренцом (1970) на основе наблюдений над птенцами, без должных оснований и на поведение ребенка.

Согласно гипотезе «импринтинга», у детей раннего возраста происходит запечатление особенностей, свойственных взрослому человеку, ухаживающему за ними, — его внешности, голоса, одежды, запаха. Они и составляют образ, вызывающий у ребенка привязанность по аналогии с образом матери или другого взрослого, заменяющего ее.

Сторонники другого направления в современной психологии — необихевиористического — считают, что отношение ребенка к взрослому определяется тем, как и в какой степени этот взрослый удовлетворяет первичные, органические потребности ребенка (потребности в пище, тепле, комфорте).

По мнению отечественных психологов, потребности ребенка не сводятся к его органическим нуждам, которые удовлетворяет взрослый. Уже в первые недели жизни у детей начинает складываться потребность в общении с людьми, особая потребность не биологического, а социального характера (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, М. И. Лисина, Л. И. Божович, М. Ю. Кистяковская и др.). Общение со взрослыми рассматривается как один из важнейших факторов развития ребенка в раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте.

Экспериментальные исследования, проведенные под руководством М. И. Лисиной (1977), показали, что на протяжении первых семи лет жизни последовательно возникают и сменяют друг друга несколько форм общения детей и взрослых. Основные из них: непосредственно-эмоциональное общение, деловое, внеситуативно-познавательное, внеситуативно-личностное.

Напомним, что первоначально возникает непосредственно-эмоциональная форма общения с близкими взрослыми. В основе ее лежит потребность ребенка во внимании и доброжелательном к себе отношении со стороны окружающих его

людей. Ласково разговаривает с ребенком мать, улыбается ему, поглаживает его — и он отвечает ей улыбкой, двигательным возбуждением, гулением. Потом ребенок уже и сам берет инициативу общения в свои руки — голосом, движениями пытается привлечь и удержать внимание взрослых.

Со второй половины года все отчетливее проявляется потребность ребенка в сотрудничестве со взрослым ради быстрее достижения наилучшего результата в практической или игровой деятельности. Потребность этого рода ребенок удовлетворяет в процессе «делового общения». Кроме деловых контактов со взрослыми (просьба о помощи, приглашение к совместной деятельности, обращение за разрешением, обращение за оценкой результатов деятельности и т. д.) дошкольник вступает с ними также во внеситуативное общение — познавательное и личностное.

При внеситуативном познавательном общении ребенок обсуждает со взрослым предметы и явления мира вещей. Сюда относятся сообщение новостей, познавательные вопросы, просьба почитать, рассказ о прочитанном, виденном, фантазии.

Основным мотивом этого типа общения является стремление ребенка к общению со взрослыми ради получения новой информации или обсуждения с ними возможных причин разнообразных явлений окружающего мира. При внеситуативно-личностном общении предметом обсуждения является человек (сообщение ребенка о своем эмоциональном состоянии, рассчитанное на сопереживание взрослого, обращение за одобрением, сообщение о чувствах симпатии и расположения, интимные сообщения, попытки расспросить взрослого о нем самом).

Света С. (4 года 9 месяцев) любила рассказывать о своих близких, о домашних делах, играх, а однажды поделилась своим горем, сообщив, что умер ее любимый дедушка. «Он мне все делал... Он был такой хороший. Он мне обещал собачку подарить. Теперь у меня нет больше дедушки», — сообщала Света, ища у взрослого сопереживания и поверяя ему свою печаль как близкому другу (по материалам З. М. Богуславской).

В основе личностного общения лежит потребность ребенка в эмоциональной поддержке, его стремление к взаимопониманию и сопереживанию (ребенок стремится к совпадению своего отношения и оценки окружающего с оценкой и отношением взрослого). «Именно стремление к взаимопониманию и сопереживанию занимает ведущее место в содержании социальной потребности детей, достигших личностной формы общения»¹, — подчеркивает М. И. Лисина.

Итак, на протяжении детского детства ребенок вступает в разного рода контакты со взрослыми людьми, содержание общения его с окружающими изменяется.

Именно общение, его содержание является одним из наиболее важных моментов, определяющих развитие отношения детей к взрослым. Более всего ребенка удовлетворяет то содержание общения, в котором у него уже появилась потребность. При соответствии содержания общения уровню потребности у ребенка возникает расположение и приязнь к взрослому, в случае же несоответствия (опережение или отставание) степень привязанности ребенка к взрослому снижается².

¹ Лисина М. И. Как и почему маленькие дети общаются со взрослыми // Дошкольное воспитание. 1977. № 6. С. 60.

² Корницкая С. В. Влияние содержания общения со взрослыми на отношение к нему ребенка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М, 1976.

§ 2. Влияние семейной микросреды на развитие личности ребенка

Ближайшим социальным окружением, в которое попадает ребенок, является, как правило, семья. Огромно влияние ее на формирование личности растущего человека. Особая значимость семейной микросреды объясняется в большой степени тем, что самостоятельность ребенка относительна, благополучие и сама жизнь его зависят от заботы и помощи воспитывающих его взрослых людей. Воздействия такого рода, как одобрение и неодобрение, в особенности со стороны родителей, приобретают в данный период детства такую побудительную силу, что служат регулятором поведения и стимулом психического развития.

Каково же влияние семейной атмосферы на формирование отдельных свойств личности детей, некоторых особенностей их поведения? Изучением этого вопроса занимались как психологи, так и психотерапевты.

Детские психиатры и психотерапевты утверждают, что воспитание в условиях строгих, но противоречивых требований и запретов — предрасполагающий фактор для невроза навязчивых состояний (обсессивно-компульсивного расстройства) и ряда других форм нарушений развития личности.

Большой и ценный для науки и практики материал о влиянии семьи на состояние ребенка, формирование его личностных качеств представлен в работах отечественных педагогов и психологов А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского (1973), Э. Г. Эйдемиллера (1990, 1999) и др. Интересные данные содержатся и в ряде психологических исследований. Так, например, белорусский психолог Г. М. Красневская изучала проблему неуверенности в своих силах у учащихся 1-го класса. Для таких детей были характерны прежде всего замкнутость, робость, пассивность, беспомощность, низкая самооценка и уровень притязаний. Как правило, неуверенные дети не проявляют инициативы в общении, речь их робкая и крайне неразвернутая, круг товарищей очень узок, а то и совсем отсутствует.

Исследователь обратила внимание, что родители неуверенных в себе детей стремились изолировать своего ребенка от детского окружения при домашнем воспитании, лишали его элементарной самостоятельности. Для них характерно было постоянное навязчивое назидание и морализирование с целью приучения к хорошему, положительному, за промахи и неудачи — оскорбление, унижение, высмеивание и физические наказания, внушение ребенку его слабости и неполноценности. Действуя в разнообразных сочетаниях и комбинациях, эти особенности отношений отрицательно влияли на самооценку и притязание ребенка, способствовали формированию неуверенности в своих силах.

В каждой семье между ребенком и родителями складываются особые индивидуальные отношения, и в то же время в них можно найти что-то общее. В зависимости от того, какие пути руководства, отношения с ребенком преобладают у родителей, их условно подразделяют на несколько групп, но наиболее часто на «Демократическую» и «авторитарную» («контролируемую»).

Для «демократической» формы семейного воздействия на детей характерна тенденция многое разрешать, большой контакт с ребенком, доверие к нему, уважение, стремление родителей избегать решений по произволу, разъяснение принятых в семье правил, содержательные ответы на детские вопросы, удовлетво-

ряющие их любознательность. «Авторитарная» атмосфера в семье характеризуется большим числом ограничений в отношении детей. Преобладающим стилем руководства родителей-«диктаторов» является стиль с опорой на незыблемость собственного авторитета и беспрекословное подчинение, общение с целью разъяснения правил поведения сведено до минимума.

Отмечено различие в личностных качествах в поведении детей детского возраста «авторитарных» и «демократических» родителей. Дети из «демократических» семей чаще проявляли стремление к творчеству, инициативность, тенденцию к лидерству, неконформизму (отрицание конформизма), обнаруживали больше эмоциональности в своих социальных взаимоотношениях.

В ряде исследований, проведенных в русле социометрии, установлено влияние особенностей семьи на статус ребенка в коллективе сверстников. Общая тенденция полученных при этом результатов заключается в том, что более благоприятные условия семейного воспитания (культурный уровень родителей, полная семья, положительные взаимоотношения между родителями, демократический стиль руководства, теплота отношений к детям и т. п.) сочетаются с высоким, а неблагоприятные — с низким социометрическим статусом ребенка среди сверстников.

Установлено, что чем меньше ласки, заботы и тепла получает ребенок, тем медленнее он созревает как личность, тем более склонен он к пассивности и апатичности, и очень вероятно, что в дальнейшем у него сформируется слабый характер. Психологический климат в семье, т. е. характер общения с детьми, уровень интереса к ним, к их проблемам, равно как и проявление (или не проявление) заботы и внимания к ним, имеет большое значение для формирования морального облика растущего человека. Необходимо, чтобы в семьях складывались благоприятные отношения, чтобы семейная атмосфера, в которой растет ребенок, рождала чувство «полной защищенности» (А. С. Макаренко).

Влияет ли размер, состав семьи на формирование личности ребенка? Сказывается ли различие (единство) в подходе к ребенку? В исследованиях, проведенных под руководством Т. А. Репиной (1979), была обнаружена прямая связь между числом взрослых, воспитывающих ребенка, и такими его качествами, как умение проявить сочувствие к другому, отсутствие агрессивности и общая зависимость, организаторские умения, самостоятельность, настойчивость. Если в воспитании ребенка наряду с родителями принимают участие бабушки и дедушки, он в большей степени проявляет сочувствие к окружающим, более доброжелателен к людям, но одновременно менее самостоятелен, менее настойчив, в меньшей мере владеет организаторскими качествами.

Роль, влияние каждого члена семьи на развитие определяется в значительной степени тем, как ребенок воспринимает и оценивает каждого из них, какое у него сложилось представление и отношение к каждому члену семьи. Детская привязанность, чувства к родным выражаются многими путями — они и в желании поиграть, повозиться с ними, и в требовании общества матери, когда он болен или испуган, в подаренном отцу кораблике, вылепленном собственными руками, и в букетике цветов, собранном для бабушки, в ласках, нежностях ребенка, его сопереживаниях радостям и печалям родителей. Эти чувства и в рисунках, высказываниях детей.

Широк круг людей, входящих в семейную микросреду ребенка. Особо значимое место в ней занимает мать. Ей, как «самому любимому человеку», отдают предпочтение дети всех возрастных групп детского сада. Так называли ее в беседах — 57 %, изображали в рисунках — 49,6 % детей¹: «Она очень красивая и добрая такая» (Виталик); «Моя мама медсестра. Она всех лечит, чтоб никто не болел. Я люблю ее» (Сережа); «Я люблю с мамой играть в шахматы» (Слава); «Мама готовит обед вкусный и купает нас с Юриком. Она все умеет делать» (Жанна). В числе «самых любимых» у детей и отец (в беседах — 23 %, в рисунках — 18 %). Обращает на себя внимание частое указание детьми на брата и сестру как на самых любимых членов семьи (в рисунках их образы встречаются даже чаще, нежели образ отца, — 22 %). Среди самых любимых дети называют и рисуют также бабушку и дедушку (6,1 %), более дальних родственников (тетя, дядя), знакомых: «Бабушка вкусные пироги с капустой печет и шапочку мне связала» (Ира), «Люблю бабушку, она ласковая такая и меня тоже любит» (Лариса); «Бабушка не ругает никогда и сказки мне всегда рассказывает» (Коля); «Это соседка наша тетя Лена: когда мамы нет, она со мной играет» (Тома).

Проявляются некоторые тендерные различия в отношении детей к членам семьи: например, мальчики значительно чаще девочек предпочитают представителей своего пола — отца, брата, дедушку.

Взрослым членам семьи следует способствовать созданию наиболее благоприятной семейной атмосферы в целом для психического развития ребенка. Воспитателю — быть главным помощником в этом нелегком процессе.

§ 3. Ребенок и «детское общество»

Важное значение для психического развития ребенка имеет общение его с другими детьми. Интерес к сверстнику пробуждается у ребенка генетически несколько позже, чем к взрослым, — в конце первого года жизни. Однако постепенно он становится все более настоящим, особенно в дошкольные годы.

Трудно найти для ребенка 4-5 лет более тяжелое наказание, чем лишение его возможности общения с другими детьми. С того момента, как ребенок попадает в группу детей, его индивидуальное развитие уже нельзя рассматривать и изучать вне специфики его взаимоотношений с другими членами «детского общества». Важно учитывать это влияние, потому что в нашей стране детские сады становятся всеобщим средством воспитания дошкольников. Характер взаимоотношений ребенка с теми сверстниками, среди которых он живет, положение ребенка в этой группе в немалой степени определяют его развитие.

«Одним из решающих факторов общественного воспитания детей, — отмечала А. П. Усова², — является само общество детей, внутри которого и формируется человек как общественное существо. Несомненно, речь может идти о каких-то самодостаточных формах, в которых такое общество может складываться и разви-

¹ Панько Е. А. Опыт психологического изучения отношения детей к членам семьи // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания: Тез. докл. Всесоюз. конф. М., 1979.

² Усова А. П. Воспитание общественных качеств у детей в игре // Психология и педагогика игры дошкольников. М., 1966. С. 38, 47-48.

ваться даже и на ранних ступенях общественного развития детей. (...) Здесь ребенок выступает перед нами главным образом как субъект, лицо, живущее своей жизнью, как член маленького детского общества с его интересами, требованиями, связями, завоевывающий какое-то свое место в этом обществе».

Я. Л. Коломинский (1984) рассматривает дошкольную группу как генетически раннюю ступень социальной организации людей, сменяющуюся затем школьным коллективом, имеющую свою внутреннюю структуру и динамику.

Дети тянутся к обществу сверстников, но не всегда легко удается наладить благоприятные отношения с ними. Одни дети ведут себя в группе очень активно, они самоуверенны, им «легко дышится» в среде сверстников. Другие же не встречают здесь благоприятный «эмоциональный климат», чувствуют себя неуверенно, несколько подавленно, нередко находятся в подчинении у первых. Почему? Благоприятные взаимоотношения со сверстниками рождает у ребенка чувство общности с ними, привязанности к группе. Отсутствие же их ведет к состоянию напряженности и тревожности, которые и создают либо чувство неполноценности и подавленности, либо агрессивность. Это плохо в обоих случаях, ибо может способствовать формированию отрицательного отношения к детям, людям вообще, мстительность, враждебность, стремление к уединению.

Интерес в этом отношении представляет исследование В. Кисловской, проведенное с помощью проективной методики. Детям показывали картинки с изображением различных ситуаций: взаимоотношений ребенка с детьми и воспитателем в детском саду, с членами семьи дома. Предлагаемые ситуации могли иметь двойной эмоциональный смысл. Он был заключен в выражении лица главного героя картины, которое давалось в контурах. Ребенку предлагали веселое и огорченное изображение лица, он мог вставить любое из них, какое находил наиболее подходящим для данной ситуации. Идентифицируя себя в значительной степени с героем картинки, одни дети наделяли его веселым, другие — грустным лицом, по-разному объясняли свой выбор в зависимости от того, какие они сами испытывали переживания, связанные с посещением детского сада, с эмоциональным климатом там: «Она рада, что пришла в детский сад» (подставляет «веселое лицо»); «Она любит детский сад» (подставляет «веселое лицо»); «Уже, наверное, Катя пришла, мы с ней дружим»; «Ей грустно (подставляет «грустное лицо»), никто не хотел с ней играть, она потом не хотела сама с ними играть»; «Подставляю девочке грустное лицо, не любит она в детский сад ходить, а мама ее привела и сказала, что ей надо на работу идти» (по материалам В. Кисловской).

Эмоционально положительное отношение к сверстникам, детскому саду, воспитателю выражали, как правило, дети, занимающие благоприятное положение в системе личных отношений в группе. Отрицательное же отношение — те, в чьей группе был неблагоприятный эмоциональный климат.

А как чувствует себя ребенок, если ему в группе симпатизирует только один человек? Большое значение, оказывается, имеет то, взаимная это или односторонняя симпатия. Если она взаимная, этого достаточно, чтобы ребенок испытывал эмоционально-положительное отношение к сверстникам, группе и даже детскому саду в целом. Если же симпатия односторонняя, неразделенная, ребенок может остро переживать свое положение, неудовлетворенную потребность в избирательном общении.

Проходит день, другой. Наташа сторонится и детей, и меня. Мне понятно состояние ребенка, причины его: обиделась на Сему и Лену, досадует, что нельзя участвовать в празднике, да и долгая болезнь сказалась.

— Распрями свои сердитки, Наташа, — шутливо говорю я, поглаживая ее нахмуренный лоб.

И тут, не выдержав, Наташа поверяет мне все свои горести. Да, она в большой обиде на Сему за то, что он все время играет с Леной, а на нее не обращает никакого внимания. И Лена с ней не играет. Ира не дает серебряную бумажку. Боря хотел показать электрический фонарик и не показал, наверное, Лена отговорила. Наташа вспоминает, что она всегда всем давала со своей куклой поиграть. Девочка плачет, уткнувшись в мои колени... (по материалам М. М. Скудиной).

Важно, чтобы взаимоотношения дошкольников были благоприятными. Характер взаимоотношений детей, их положение в группе определяются как личными качествами ребенка, так и теми требованиями к нему, которые сложились в группе (Я. Л. Коломинский, А. Б. Ценципер и др.). Особой любовью, популярностью пользуются, как правило, дети, умеющие придумывать и организовывать игры, общительные, дружелюбные, веселые, эмоциональные, развитые в умственном отношении, имеющие определенные художественные способности, активно участвующие в занятиях, достаточно самостоятельные, имеющие привлекательную внешность, аккуратные и опрятные.

В число наименее популярных входят дети, характеризующиеся обычно противоположными свойствами. Это часто замкнутые, крайне неуверенные в себе, малообщительные дети или же, напротив, сверхобщительные, назойливые, озлобленные. Они нередко обижают сверстников, дерутся, толкаются. «Непопулярные» дети зачастую отстают в развитии от своих сверстников, безынициативны, иногда страдают недостатками в речи, во внешнем виде. Воспитатель не должен оставлять без внимания таких детей. Следует выявить и развить у них положительные качества, поднять заниженную самооценку, уровень притязаний, чтобы улучшить положение их в системе личных отношений. Нужно пересмотреть и свое личное отношение к этим детям, ведь в число «непопулярных» входят, как правило, те, кого воспитатели сами не любят (конечно же, такое отношение к ребенку не проходит незамеченным для других).

Опасным может оказаться спокойное отношение воспитателя и к «звездам» — наиболее предпочитаемым детям. Важно, чтобы роль лидера, какую часто занимают эти дети, не развила бы у них зазнайство, высокомерие, желание «командовать во что бы то ни стало», тенденцию унижать других. Воспитатель должен знать, за какие качества, поступки дети добились своего лидерства, на чем построен их авторитет. Ведь не всегда нравственный стержень, ценностные ориентировки «популярных» детей являются положительными. Иногда в роли лидера может выступать и маленький «деспот». Активный, общительный, порой с организаторскими задатками, такой лидер нередко принимает в свою игру лишь за определенную «взятку» («если ты отдашь мне свою коробочку» и т. п.). Влияние таких людей на других членов группы бывает иногда столь глубоким, что продолжает оставаться даже в момент отсутствия их.

— Я подарил ему открытку, потому что боюсь его. А то он будет драться и не будет играть со мной, — говорит экспериментатору робкий, застенчивый Гена (в ходе индивидуальной беседы) про своего сверстника Колю.

— Но ведь он же не узнает, кто ему ПОЛОЖИЛ?

— Все равно я его боюсь... (по материалам Е. А. Панько).

Существенное влияние на развитие личности ребенка имеют его братья и сестры. Об этом свидетельствует опыт воспитания в многодетных семьях, специальные исследования. Братья и сестры входят в ближайшую микросреду ребенка, занимают в ней одно из центральных мест. Не без основания некоторые исследователи приходят к выводу, что с увеличением семейного созвездия уменьшается влияние родителей и увеличивается влияние братьев и сестер. Особой привязанностью и любовью часто окрашены их отношения. В окружении старших братьев и сестер ребенок чувствует себя эмоционально защищенным, а роль старших брата, сестры доставляет немало удовольствия, дает большие возможности проявить свои умения, знания, добрые чувства, опеку, покровительство, организаторские способности: «Брат катает меня на санках. Он сильный и всегда за меня заступается» (Олег); «Я люблю братика Валеру. Он слушает мои сказки, я с ним часто играю» (Таня).

Дети гордятся достоинствами, успехами своих старших братьев и сестер, стремятся им подражать: «Мой брат мечтает сделать робота. Это человек такой железный. Так этот робот будет помогать людям. Мой брат умный» (Андрей); «Это Лена (показывает на рисунок), моя сестра. Она очень хорошая, учится и помогает маме» (Ира); «Мой брат служит в Бресте и охраняет его. Я тоже пограничником буду» (Сергей).

Ценят дошкольники заботливость, доброжелательное отношение к себе, те умения и знания, которые получают с помощью братьев и сестер, возможность поиграть, повеселиться с ними: «Люблю сестричку Марину. Она меня научила читать и писать. Всегда дает все что я ее попрошу» (Оля); «Он (брат) хороший. Не дерется, учит кататься на „Орленке"» (Павел); «Он меня любит, покупает значки, играет со мной» (Яша).

Братья и сестры оказываются способными (иногда даже в большей степени, чем родители) разделить интересы, заботы дошкольника, выразить сочувствие, удовлетворить потребности, в том числе такие важные, как социальную потребность в общении и в новых впечатлениях. Вступая в разные виды общения (эмоциональное, деловое, познавательное, личностное), братья и сестры образуют ложную систему взаимопонимания. Важным является то, какое место занимает ребенок среди своих братьев и сестер, какие функции выпадают на его долю, в какой мере он активно действует в семейном коллективе. Это в значительной степени определяет различие в поведении, характере детей одной семьи, в том числе и близнецов (И. И. Канаев, В. С. Мухина и др.).

Итак, в дошкольном возрасте у ребенка возникают довольно сложные и разнообразные виды отношений с другими детьми, которые в значительной степени определяют становление его личности.

В выявлении системы межличностных отношений детей в группе/классе воспитателю и педагогу помогает наличие психологической и социально-психологической наблюдательности, а также специальные методы исследования (беседы, социометрические методы, выбор в действии, метод одномоментных срезов и др.). Важно изучить эти отношения, с тем чтобы целенаправленно формировать

их, чтобы создать для каждого ребенка в группе благоприятный эмоциональный климат.

Примерный сценарий психологического тренинга, направленного на развитие коммуникативных функций у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, подробно изложен в Приложении 4.

§ 4. Влияние взрослого на формирование личности ребенка

Особое место в развитии личности ребенка в дошкольном и младшем школьном возрасте принадлежит окружающим его людям.

В младшем дошкольном возрасте с их помощью дети знакомятся с некоторыми правилами общения («нельзя драться», «нельзя кричать», «нельзя отнимать у товарища», «нужно вежливо попросить у товарища», «нужно благодарить его за помощь» и т. п.).

Чем старше становится дошкольник, тем все большее число и более сложные правила взаимоотношений он усваивает. Усвоение их происходит с большим трудом, нежели освоение бытовых правил. К концу дошкольного возраста ребенок усваивает с помощью взрослых также немалое число правил, связанных с трудовой и учебной деятельностью.

Усвоение правил поведения — процесс постепенный. Детально исследовавшая этот процесс В. А. Горбачева так характеризует его: «...Дети младшего детского возраста вначале воспринимают все правила как частные конкретные требования воспитательницы, направленные только к ним самим. В ходе общего развития ребенка, в процессе воспитательной работы с ним, вследствие многократного восприятия одних и тех же требований к себе и другим детям и соблюдения этих правил дети, по мере установления связей с товарищами, начинают осваивать правило как правило, т. е. как обобщенное требование...»¹.

Постепенно возрастает степень осознанности усвоенных правил поведения. Существенное влияние на их выработку оказывает жизненный опыт ребенка, его индивидуально-типологические особенности. Быстрее других воспринимают педагогические требования и усваивают их дети, перешедшие из ясельных групп в группы детского сада, пришедшие из семей, где их воспитывали правильно. Огромное значение в формировании правил поведения детей имеет педагогическая оценка.

К числу важных путей влияния воспитателя на формирование личности ребенка относится путь создания в группе детского сада благоприятного эмоционального климата для психического развития каждого ребенка. Выявление наиболее эффективных путей руководства системой межличностных отношений с целью создания такого микроклимата является актуальной задачей современной педагогической, детской и социальной психологии.

Интересные данные в этом направлении были получены учеными в ходе социально-психологического исследования, проведенного под руководством Т. А. Репиной.

При изучении ценностных ориентации детей, их оценочных отношений психологи обнаружили, что популярность ребенка в группе зависит в первую очередь от успеха, которого он достигает в совместной детской деятельности. Это позволило ученым предположить, что если обеспечить успех в деятельности детям малоактивным, с низким социометрическим статусом, то это может привести к изменению их позиции и стать эффективным средством нормализации их отношений со сверстниками, повысит их уверенность в себе, активность. В исследовании была поставлена задача выяснить, как влияет успех ребенка в деятельности на отношение к нему сверстников, как изменится их статус, если дать ему ведущую роль, предварительно подготовив его к этому. Детей обучали способам конструирования со строительным материалом, принимая во внимание ряд преимуществ этой деятельности (результат ее предметно выражен, конструктивные умения, сформированные в этой деятельности, могут быть перенесены в игровую деятельность, сам процесс обучения конструктивной деятельности несложен, данная деятельность представляет интерес для детей детского возраста).

Результаты эксперимента подтвердили выдвинутую гипотезу. Под влиянием успешной деятельности малопопулярных детей стало изменяться отношение к ним сверстников. Успех в совместной конструктивной деятельности ранее непопулярных детей положительно сказался как на изменении их статуса, так и на общей самооценке, уровне притязаний. Эмоциональный климат для этих детей в группе улучшился.

В ходе исследования А. А. Рояк¹ были найдены конкретные, различающиеся между собой пути в налаживании отношений между детьми в зависимости от того, какого рода трудности взаимоотношений испытывал ребенок («операциональные» или «мотивационные»). Оказалось, например, что для налаживания положительных отношений со сверстниками у детей с «операциональными» трудностями необходимо было прежде всего обогатить предметно-содержательную сторону игровой деятельности, что осуществлялось путем совместных игр-занятий таких детей с воспитателем. Требовалась и организация дальнейшего «активного устройства» ребенка в жизни детского общества. Положительные результаты дает объединение таких детей вначале с наиболее доброжелательными детьми, обладающими ярко выраженными положительными личностными качествами.

У детей, испытывающих «мотивационные» трудности в общении со сверстниками, для тех, у кого недостаточно сформирована потребность в общении, не следует на первых порах активизировать контакты со сверстниками. Целесообразно вначале подбирать для них 1-2 партнеров, увлечения которых совпадали бы с их основными увлечениями, и лишь затем постепенно и осторожно расширять круг их общения. Успеху в работе с детьми, испытывающими «мотивационные» трудности иного характера (авторитарные организаторы), способствует работа, направленная на переориентацию неправильно сформированных мотивов обще-

Рояк А. А. Психологическая характеристика трудностей в отношениях со сверстниками у детей детского возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1975.

ния, и прежде всего преодоление нежелания считаться с мнением партнеров по игре.

Особо важную роль в формировании межличностных отношений детей в группе имеет игра как ведущая деятельность детей, грамотное руководство ею со стороны взрослых.

Влияние взрослого на формирование личности ребенка осуществляется также В процессе других видов деятельности — рисования, конструирования, лепки, аппликации, выполнения трудовых и учебных заданий В процессе продуктивной трудовой, учебной деятельности у детей складывается направленность на получение результата, одобряемого взрослыми и сверстниками (сделали игрушки для малышей, вырастили цветы в подарок мамам, красиво спели песню, научились читать по слогам и т. п.), формируется общественная направленность, познавательные мотивы, волевые и другие ценные личностные качества.

Вопросы для повторения

1. Как изменяется потребность ребенка в общении на протяжении детского детства? С помощью каких видов общения она удовлетворяется? Каково влияние (общения на формирование личности ребенка?
 - Какое влияние оказывает семейная микросреда на формирование личности ребенка?
 - В чем проявляется влияние «детского общества» на развитие личности ребенка?
4. Раскройте основные пути влияния взрослых на формирование личности ребенка.

Практические задания

1. Изучите систему межличностных взаимоотношений в одной из групп (средней, старшей) детского сада, используя наблюдение, беседы, социометрию (см.: Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Минск, 1984; Отношения между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Т. А. Репиной. М., 1978). Результаты представьте на социограмме, матрице. Определите КБВ (коэффициент благополучия взаимоотношений), КВ (коэффициент взаимности). Проанализируйте статусную структуру группы; особое внимание обратите на детей с низким социометрическим статусом; попытайтесь выявить причины малопопулярности этих детей, продумайте план работы по оптимизации системы межличностных отношений в этой группе.
2. Продумайте, как лучше подготовить и провести родительское собрание, посвященное вопросам формирования личности ребенка в условиях семьи.

Глава 17

РАЗВИТИЕ САМОСОЗНАНИЯ И МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА

§ 1. Самосознание в раннем возрасте

Психическое развитие человека, становление его как личности связано с формированием самосознания — осознанием и отношением к себе как к физическому, духовному и общественному существу.

Самосознание является продуктом развития человека, его прижизненным образованием. Оно развивается в процессе собственной активной деятельности ребенка, на основе его взаимоотношений с окружающими (С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Л. И. Божович и др.).

Развитие самосознания протекает индивидуально у каждого ребенка, но, как правило, к концу года жизни первые признаки возникновения его уже можно заметить: ребенок начинает выделять себя, свое тело из окружающего его пространства. Дальнейшее развитие самосознания связано с осознанием своих желаний и вообще мотивов деятельности. Это помогает ему перейти на следующую ступень в развитии самосознания — отделить себя от своих действий.

Первоначально ребенок не осознает себя субъектом деятельности. «Катя гулять», «Боря пать», — говорят дети раннего возраста о себе.

Важный момент в развитии самосознания наступает на третьем году жизни, когда ребенок начинает отделять действие от предмета, за которым оно первоначально было жестко закреплено. Он наступает не «вдруг», не сам собой, а в результате выполнения ребенком предметного действия в новых условиях и переноса его на другие предметы. Ребенок «качает», «кормит», «моет» уже не только свою самую любимую куклу Таню, эти же действия он может совершать и с другими предметами (с куклами Катей, Олей и др.), «кормить» не только маленькой алюминиевой ложечкой, но и пластмассовой и даже палочкой, заменяющей ее, и т. п. Действуя с предметами, он сравнивает свои действия с действиями взрослых, находит в них сходство, различие, все чаще действует без непосредственной помощи взрослого. И вот у ребенка появляется свое желание, порой отличное от желания взрослого, свое личное действие, к которому он относится как к своему, самостоятельно совершенному действию.

«Я играю», «я одеваюсь», «я ем» и все чаще «я сам» — заявляет малыш о себе на третьем году жизни. Переход от обозначения себя в третьем лице к личному местоимению первого лица «я» — одно из важных достижений раннего возраста. Некоторые психологи (Божович Л. И., 1968) считают даже возникающую у ребенка к концу раннего детства систему «Я» и рождаемую ею потребность $D^{\wedge c \wedge}$ вовать самостоятельно, реализовать, утвердить свое «я» - центральным новообразованием данного периода. Среди других новообразований, появляющихся вслед за этим, особое значение для развития ребенка как личности имеет самооценка.

За счет каких источников, в силу каких причин происходит развитие самосознания и самооценки? Отечественные психологи движущую силу развития самосознания видят в «растущей реальной самостоятельности индивида, выражающейся в изменении его взаимоотношений»¹.

§ 2. Развитие самосознания и самооценки в детском возрасте

Самостоятельнее, все более независимым от взрослых становится дошкольник. Расширяются, усложняются и его взаимоотношения с окружающими. Это дает возможность более полно и глубоко осознать себя, оценить достоинства и недостатки как свои собственные, так и окружающих.

Решающее значение в генезисе самооценки на первых этапах становления личности (конец раннего, начало детского периода) имеет общение ребенка со взрослыми. Вследствие отсутствия (ограниченности) адекватного знания своих возможностей ребенок первоначально на веру принимает его оценку, отношение и оценивает себя как бы через призму взрослых, целиком ориентируется на мнение воспитывающих его людей. Элементы самостоятельного представления о себе начинают формироваться несколько позже. Впервые проявляются они, как показывают специальные исследования (Ананьев Б. Г., 1980, и др.), материалы дневников, в оценке не личностных, моральных качеств, а предметных и внешних («А у меня есть самолет», «А зато у меня есть вот что» и т. п.). В этом проявляется неустойчивость представлений о другом и о себе вне ситуации узнавания, сохраняющиеся элементы неотделенности действий от предмета.

Существенным сдвигом в развитии личности ребенка является переход от предметной оценки другого человека к оценке его личностных свойств и внутренних состояний самого себя.

Во всех возрастных группах дети обнаруживают способность объективнее оценивать других, нежели самих себя. Но здесь наблюдаются определенные возрастные изменения. Редко от старшего ребенка на вопрос «Кто у вас самый хороший?» мы услышим «Я самый хороший», что так характерно для самых маленьких. Но это не означает, что детская самооценка собственной личности теперь низкая. Дети уже стали «большими» и знают, что хвастать некрасиво, нехорошо. Совсем необязательно прямо заявлять о своем превосходстве. В старших группах можно заметить детей, которые оценивают себя с положительной стороны косвенным путем. На вопрос «Какая ты: хорошая или плохая?» они обычно отвечают так: «Я не знаю... Я тоже слушаюсь», «Я тоже умею считать до 100», «Я всегда Помогаю дежурным», «Я тоже никогда не обижаю детей, делюсь конфетами» и т. п.

В детском возрасте оценка и самооценка носят эмоциональный характер. Из окружающих взрослых наиболее яркую положительную оценку получают те из них, к которым ребенок испытывает любовь, доверие, привязанность. Старшие дети чаще подвергают оценке внутренний мир окружающих взрослых, дают им более глубокую и дифференцированную оценку, нежели дети среднего и младшего возраста.

¹ Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1946. С. 677.

Сравнение самооценки ребенка в разных видах деятельности показывает неодинаковую степень ее объективности («переоценка», «адекватная оценка», «недооценка»). Правильность детской самооценки в значительной мере определяется спецификой деятельности, наглядностью ее результатов, знанием своих умений и опытом их оценки, степенью усвоения истинных критериев оценки в данной области, уровнем притязания ребенка в той или иной деятельности. Так, детям легче дать адекватную самооценку выполненного им рисунка на конкретную тему, нежели верно оценить свое положение в системе личных отношений.

Установлено, что статус, положение ребенка в группе также влияет на самооценку ребенка. Так, например, тенденцию к переоценке чаще обнаруживают «непопулярные» дети, чей авторитет в группе невысок; недооценку — «популярные», эмоциональное самочувствие которых достаточно хорошее.

Самооценка детей детского возраста по-разному проявляется в зависимости от их отношения к деятельности. Наиболее благоприятными для формирования динамической самооценки у старших детей являются такие виды деятельности, которые связаны с четкой установкой на результат и где этот результат выступает в форме, доступной самостоятельной оценке ребенка (например, игры с бросанием стрелы в цель, игра в мяч и в классики). В этом случае дети руководствуются мотивом повышения самооценки, в то время как при выполнении деятельности продуктивного характера (например, вырезание из бумаги), связанной с необходимостью осуществления достаточно тонких операций, не вызывающих яркого эмоционального отношения, мотивы самооценки отступают на задний план, а первостепенное значение для детей приобретает интерес к самому процессу деятельности. Точность и объективность оценки и самооценки детей растут по мере овладения детьми правилами игры, приобретения личного опыта.

К концу детского возраста самооценка ребенка, его оценочные суждения об окружающих постепенно становятся все более полными, глубокими, детализированными, развернутыми.

Эти изменения объясняются в значительной степени появлением (увеличением) интереса старших детей к внутреннему миру людей, переходом их к личностному общению, усвоением значимых критериев оценочной деятельности, развитием мышления и речи.

В самооценке ребенка находят отражение развивающиеся у него чувства гордости и стыда.

Развитие самосознания находится в тесной связи с формированием познавательной и мотивационной сферы ребенка. На основе их развития в конце детского периода появляется важное новообразование — ребенок оказывается способным в особой форме сознавать и самого себя и то положение, которое он в данное время занимает, т. е. у ребенка появляется «осознание своего социального „я“ и возникновение на этой основе внутренней позиции»¹. Данный сдвиг в развитии самооценки имеет важную роль в психологической готовности ребенка к обучению в школе, в переходе к следующей возрастной ступени. Возрастает к концу детского периода и самостоятельность, критичность детской оценки и самооценки.

§ 3. Влияние взрослых на формирование самооценки ребенка

Оценочное суждение ребенка «непрерывно переплетается с оценочными отношениями к нему со стороны товарищей и особенно воспитательницы».

Специальные исследования обнаруживают четкую зависимость осознания качеств и особенностей сверстника от воспитательной работы в группе. Общая тенденция, наблюдаемая при этом, заключается в том, что дети прежде всего осознают те качества и особенности поведения сверстников, которые чаще всего оцениваются окружающими и от которых, следовательно, в большой степени зависит их положение в группе.

«Анализируя обоснования своих выборов детьми ряда дошкольных групп, мы обратили внимание на то, что в некоторых случаях одной из самых распространенных мотивировок была: „хорошо кушает“. Специальные наблюдения показали, что в этих группах воспитатели уделили данному „виду деятельности“ очень большое внимание и часто его оценивали. Установив этот факт, мы разработали специальную программу для воспитателей других групп, в которой предусматривалась активизация их оценочных суждений именно во время приема пищи: воспитатели постоянно хвалили тех, кто быстро и аккуратно съедал свою порцию, и порицали нарушавших правила поведения за столом и не съедавших свою порцию.

Через неделю был проведен социометрический опрос по критерию „выбор товарища для совместной игры“, в ходе которого у детей спрашивали о причинах выбора. Обнаружилось, что в экспериментальных группах по сравнению с контрольными и ранее изученными обоснование выбора различными аспектами поведения во время приема пищи увеличилось более чем в три раза. Опрос, проведенный через месяц после снятия оценочного акцентирования, показал, что число соответствующих мотивировок хотя и снизилось, но все же оставалось почти в два раза большим, чем в среднем по изученным группам» (по материалам Я. Л. Коломинского).

Эффективность влияния взрослых на формирование самооценки ребенка определяется в значительной степени уровнем их педагогического мастерства. Исследования психологов (Б. Г. Ананьев, П. Р. Чамата, Н. Е. Анкудинова, В. А. Горбачева, А. И. Сильвестру и др.) показывают, что относительная верность оценки себя и сверстников определяется направлением и стилем воспитательной работы, глубоким знанием педагогом как жизни группы, межличностных отношений в ней, так и индивидуальных особенностей и возможностей каждого ребенка. Важную роль при этом играет владение навыками педагогического общения, умелое использование ориентирующих и стимулирующих (Ананьев Б. Г., 1980) функций Педагогической оценки. Положительные результаты в формировании самооценки неуверенных в себе детей достигаются, когда воспитатели идут путем развития возможностей детей, создания для них ситуации успеха, не скупятся на похвалу, проявление эмоциональной поддержки их. Это способствует укреплению Уверенности детей в своих силах, самоуважению. В этом убеждают как передовой Педагогический опыт, так и специально проведенные исследования.

Характерно, что работа воспитателей — мастеров по формированию самооценки в конкретных видах деятельности (игре, рисовании, чтении стихов и др.) тесно переплетается с работой по улучшению общего эмоционального самочувствия этих детей в группе, изменению их положения в системе личных отношений.

Работа в направлении изменения отношений со сверстниками является сложной, длительной, требует большого педагогического такта, гибкости, изобретательности, постепенности. Значительных успехов добиваются педагоги-мастера, когда работу по формированию самооценки осуществляют в разные режимные моменты и в разных видах деятельности. Правильная организация воспитательно-образовательной работы, умелое использование «ориентирующих» и «стимулирующих» функций педагогической оценки способствуют формированию самооценки детей в педагогически целесообразном направлении и одновременно создают благоприятные условия для развития личности, способностей, умений ребенка.

Итак, становление самосознания, без которого невозможно формирование личности, — сложный и длительный процесс, характеризующий психическое развитие в целом. Оно протекает под непосредственным воздействием со стороны окружающих, в первую очередь взрослых, воспитывающих ребенка. Без знания особенностей самосознания детей трудно верно реагировать на их поступки, выбрать соответствующее порицание или поощрение, целенаправленно руководить воспитанием.

§ 4. Развитие мотивационной сферы ребенка

Активно развивается в детском возрасте мотивационная сфера ребенка. Поведение младшего ребенка еще мало чем отличается от поведения детей раннего возраста: он действует большей частью под влиянием ситуативных эмоций и желаний, вызываемых самыми разными причинами. Кроме того, совершая тот или иной поступок, он не отдает себе ясного отчета, зачем, почему он его совершает, ему трудно объяснить, мотивировать свое поведение. Поступки же, отношения к окружающему старших детей — более осознанны. Разные мотивы побуждают детей разного детского возраста к выполнению одного и того же действия. Так, например, трехлетний ребенок моет игрушки, «стирает», чтобы поплескаться в воде, поиграть с пеной, шестилетний — чтобы вещи стали чистыми, чтобы помочь маме.

К числу новообразований в мотивационной сфере ребенка относится и проявление новых, типичных для детского возраста мотивов. Среди них — мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых, с их стремлением быть похожими на них. Это стремление походить на взрослых нередко успешно используют родители, воспитатели в своей работе с детьми («Ты ведь большой, Андрей, а большие обуваются сами»; «Молодцы, все шагаем красиво, легко, как настоящие физкультурники»).

Среди значимых для детей мотивов и интерес их к содержанию и процессу новых, осваиваемых ими видов деятельности, в первую очередь к игре. Игровые мотивы, как правило, переплетаются у ребенка со стремлением быть похожим на взрослых.

Сереза (6 лет 4 месяца 27 дней) сегодня преподавал нам урок о роли игры. В его обязанности входит влажная уборка (протирать шваброй полы, вытирать пыль) Лена (4 года 2 месяца) обычно помогает ему в этом, но сейчас она после больницы, еще не совсем здорова. Сереза принялся за работу сам, но выполняет на этот раз свои обязанности не очень-то охотно, медленно, поглядывает на Лену, прерывает дело, отвлекается (протирает пыль на книжной секции — стал смотреть (минуты 2) на книгу). Лена в это время затеяла игру в больницу. Увидев это, Сереза вдруг радостно сказал мне:

— Мама, я придумал! Я тоже в больницу играю. Мы работаем в больнице. Лена санитарка, а я, ну кем папа работал раньше.

Стала перечислять — врач, фельдшер, медбрат.

— Да, медбрат! Мы сначала уберем там, где больные (комната, где Леночкина кровать, где она играет сейчас).

Серезу как подменили. Работа пошла. Включилась и Лена (стала вытирать пыль на подоконнике, вытерла). С особым же интересом, увлечением действует Сергей (из дневника Е. А. Панько).

Другая важная группа мотивов, которой руководствуются дети, — установление и сохранение положительных взаимоотношений со взрослыми. Стремление к положительным взаимоотношениям со взрослыми в семье, в детском саду делают ребенка особенно чувствительным к их оценке, мнению, вызывают желание выполнить их требования, правила, устанавливаемые ими. Большое значение для ребенка в детский период начинает приобретать (как мы уже отмечали) такая подструктура его личностной микросреды, как «ребенок — ребенок». Положение ребенка, эмоциональный климат в его группе в большой степени теперь уже определяются и отношением к нему сверстников. Дети стремятся завоевать симпатию, «благосклонность» тех, кто им нравится, кто пользуется популярностью.

Особую роль в развитии личности играет появляющаяся в процессе общения потребность в признании, которая «ориентирует ребенка на достижение того, что является значимым в культуре, к которой принадлежит ребенок»¹. Мотивы личных достижений, стремление к самоутверждению, самовыражению нередко побуждают ребенка к действиям. О степени удовлетворения этой важной человеческой потребности — потребности в признании говорят детские чувства, эмоции: радость при достижении успехов в нелегкой и значимой для них деятельности, от высокой оценки их авторитетным лицом, огорчения (желанная роль в игре не Досталась), обида («А мне не дали стихи учить на утренник») и т. п.

Различные формы самоутверждения ребенка. Среди негативных форм — капризы, упрямство. Капризами пытаются утвердиться, как правило, дети ослабленные, безынициативные, которые не могут другими средствами обратить на себя внимание окружающих.

На основе стремления к самоутверждению у детей возникает и мотив соревновательный — выиграть, победить, быть лучше других. Особенно заметно это стремление проявляется у старших детей, что связано с овладением ими играми с правилами, спортивными играми, которые включают в себя соревнование.

Этот мотив старшие дети вносят и в другие виды деятельности. Они любят равнивать свои успехи с другими, не прочь прихвастнуть, остро переживают свои неудачи.

¹ Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 5. с. 47.

Дети поражают окружающих своими вопросами, своей пытливостью, любознательностью. Поведение детей этого возраста часто определяют познавательные мотивы. Однако эта потребность развивается и проявляется по-разному у одних она имеет ярко выраженную «теоретическую» направленность, у других — «практическую» (Л. И. Божович, Л. С. Славина).

Особенно важное значение в формировании поведения ребенка имеют нравственные мотивы. Они возникают и развиваются в связи с усвоением и осознанием норм поведения человека в обществе и выражают отношения ребенка к людям. К концу детского возраста в этой группе мотивов все большее место занимают общественные мотивы — желание сделать приятное, нужное другим людям, облегчить их положение, принести им пользу.

— Мамочка, ты завтра разбуди меня пораньше, а то я завтра дежурный по группе.

— Папа, наши часы показывают время так же, как часы в детском саду? Мне нельзя опаздывать, надо успеть все подготовить к завтраку (по материалам З. Н. Борисовой).

О зарождающихся еще в дошкольные годы общественно ценных мотивах деятельности свидетельствуют и мечты детей. «Когда я вырасту, я буду...» — такая тема для рисования была предложена старшим дошкольникам г. Минска. Дети рисовали свое будущее, себя как представителей самых разных профессий, пользующихся почетом и уважением в нашей стране.

Таня: «Я хочу быть воспитательницей, как Капитолина Александровна. Она добрая и справедливая, она говорит детям, что надо делать, а что нельзя».

Сергей: «Я буду космонавтом, как Юрий Гагарин и Петр Климук. Юрий Гагарин смелый, он первый полетел в космос, я тоже буду смелым».

Саша: «Я хочу быть шофером. Я нарисовал, что у меня испортилась машина и я ее чиню. Я очень тороплюсь, потому что надо отвезти песок на стройку, меня там ждут, и день уже кончится к вечеру».

Толя: «Я буду солдатом потому, что он очень смелый, храбрый».

Игорь: «Я буду таксистом. Таксист очень нужен людям, когда они спешат, может, у них заболела дочка, например. Я и вас подвезу (в адрес экспериментатора). Бесплатно. Мне денег не надо» (по материалам Л. И. Кубанской).

Специальные исследования (Я. З. Неверович и др.) показывают, что общественные по своему содержанию мотивы уже в детском возрасте могут приобрести значительную побудительную силу, большую, чем мотивы личной пользы или интерес к внешней, процессуальной стороне деятельности. Однако мотивы этого типа возникают не спонтанно, а благодаря воспитательному воздействию взрослых.

Итак, в детском возрасте появляются новые мотивы поведения. Мотивы эти, однако, не рядоположны, они вступают в определенные взаимоотношения, соподчинения. Соподчинение, иерархия мотивов является важнейшим новообразованием в развитии мотивационной сферы ребенка. «Только в детском возрасте мы можем впервые обнаружить эти более высокие по своему типу соотношения мотивов, устанавливающиеся на основе выделения более важных мотивов, подчиняющих себе другие»¹.

Если поведение ребенка раннего возраста вызывается определенной ситуацией, доминирующим в данный момент чувством, то дошкольник уже умеет сдерживать себя. Однако эта способность формируется постепенно.

Н. М. Матюшиной (1987) было проведено исследование с целью выявления возможности детей 3-7 лет сдерживать свои непосредственные желания. Испытуемым предлагалось в течение некоторого времени не смотреть на определенный предмет. В первой серии опытов в качестве ограничителя выступал запрет взрослого в чистой форме; во второй — получение поощрительной награды; в третьей — наказание в форме исключения из игры; в четвертой — «собственное слово» (обещание) ребенка. Данные этого эксперимента представлены в табл. 2.

Таблица 2

Количество детей, сдерживающих непосредственные желания под влиянием различных «мотивов-ограничений»

Серия опытов	Характер мотивов	Возраст, лет	
		3-5	5-7
1	Запрет взрослого в чистой форме	46,7	67,0
2	Поощрение — награда	66,7	100,0
3	Наказание — исключение	66,0	80,0
4	«Собственное слово»	46,7	80,0

Результаты исследования показали, что детям 5-7 лет легче сдерживать свои непосредственные побуждения, нежели более младшим. Отличается и побудительная сила различных мотивов-ограничений. Наиболее сильно действует мотив поощрения, наименее слабым ограничителем в обеих группах выступает запрет взрослого, не усиленный другими дополнительными мотивами.

Мотив «собственное слово» оказывает существенное влияние на более старших детей, для младших детей он является еще слабым мотивом. На поведение детей начинают оказывать влияние и мотивы морального характера, но у детей 3-5 лет они еще слабо выражены.

Исследование выявило также, что в условиях присутствия взрослых и других детей дети проявляют больше способности к сдерживанию своих непосредственных побуждений, нежели в случаях вне видимого контроля.

Наличие соподчиненности мотивов дает возможность ребенку отказаться от привлекательной в данный момент вещи, занятия ради выполнения более важного, хотя и, возможно, более скучного занятия.

Мотивы деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте постепенно перестают быть равнозначными для ребенка, они приобретают определенную систему, одни из них начинают преобладать над другими. То, какие из мотивов будут выступать в качестве главных, определит направленность всего поведения ребенка. В дошкольные годы стержень личности только начинает складываться, но определенная направленность в поведении ребенка уже наблюдается. Она может быть разной от крайне эгоистической, индивидуалистической до общественной, высоконравственной (конечно, в пределах возможности данного возраста).

Леня, придя в детский сад, высматривает, кто из детей играет в самые шумные игры, моментально к ним устремляется и тотчас принимается командовать: «Ты, Сережа, был мотором, а теперь ты будешь машинистом, а ты, Саша, будешь продавать билеты». Такое вторжение немедленно вызывает протест — дети его не слушают и пытаются отстранить от игры. Тогда Леня начинает кричать, пытаясь перекричать всех, толкает Сашу, тот падает. «Зачем ты его толкнул?» — возмущается воспитательница. — «А почему он меня не слушает?». Игра прекращается. Тут Леня увидел, что рядом играют девочки подбежал к ним, выхватил «шприц». Воспитательнице опять пришлось вмешаться «Зачем ты мешаешь девочкам?» — «А у них вовсе не шприц, а палка! Ха-ха!» — «И тебе не стыдно, что ты обижаешь детей?» Леня молчит, отвернувшись. Дети заходят в умывальную комнату. Леня всех расталкивает, брызгается, кричит, хохочет. Руки вымыл плохо, без мыла, дети уже садятся за стол, а Леня, хотя и первым начал умываться, еще не закончил. Вымыл руки, подошел к полотенцам, но вытирать стал не своим, а чужим, более чистым. Во время обеда много разговаривает, на замечания воспитательницы реагирует только в момент их произнесения, все время оборачивается к товарищам, смеется. На вопросы педагога отвечает невпопад. Раздеваясь перед сном, толкнул Свету, ущипнул Олега. «Зачем ты ущипнул Олега?» — «А он меня вчера толкнул». — «Так это же было давно!» — «А я сейчас вспомнил и толкнул его». Леня предпочитает шумные игры, старается взять на себя главную роль. Почти всегда игра у него заканчивается дракой. Вечером, когда все дети одевались, Леня спрятал ботинок Вовы. Вова долго его искал, а Леня стоял рядом, улыбался. Когда же воспитательница нашла ботинок и отдала его Вове, Леня выхватил его и бросил в мусорную корзину. И так изо дня в день... Слава заходит в детский сад с улыбкой на лице. Увидев играющих, подбегает к ним и предлагает поиграть в прятки. Дети соглашаются. Слава распределяет роли, волнуется, беспокоится, старается, чтобы во всем был порядок, следит, чтобы игра протекала честно. Улыбка не сходит с лица — Слава весел, оживлен. За столом, на занятиях активен, подвижен, много говорит. Эта активность не носит агрессивного характера: Слава не обижает детей умышленно, относится к ним доброжелательно и сочувственно. Его «командование» в игре вызвано не желанием проявить превосходство, а потребностью навести порядок, организовать игру наиболее рационально. Он следит за тем, чтобы дети выполняли свои роли добросовестно, а заметив отклонения, смело заявляет нарушителю: «Ты нечестно играешь, выходи из игры». Подвижность, активность Славы часто являются источником отклонений в его поведении. Замечания воспитателя, на некоторое время сдерживающие его чрезмерную активность, не озлобляют мальчика (по материалам Е. И. Кульчицкой).

Уже в детском возрасте в поведении одних детей проявляются тенденции созидательного типа личности, а других — разрушительного, потребительского (Н. И. Рейнвальд). Воспитателям и родителям важно по незначительным на первый взгляд признакам заметить проявление определенной тенденции в поведении детей, с тем чтобы вовремя умело корректировать развитие личности ребенка, формировать общественно ценные потребности и мотивы, обеспечить каждому ребенку полноценные пути самовыражения и самоутверждения.

Вопросы для повторения

1. Как развивается самосознание и самооценка ребенка в детском возрасте? Какова роль взрослых в этом процессе?
2. Охарактеризуйте основные новообразования в мотивационной сфере ребенка. Приведите примеры, иллюстрирующие важнейшие из них.

3. Тенденции каких типов личности можно наблюдать уже в детском возрасте? В чем они проявляются? Какова роль воспитателя в формировании зачатков созидательной направленности у детей?

Практические задания

1. Изучите с помощью аутосоциометрической методики самооценку детей в системе личных отношений (см., напр.: *Коломинский Я. Л.* Психология детского коллектива. Минск, 1984. С. 78). Определите, опираясь на наблюдения, результаты, полученные с помощью социометрических методов, в какой мере выявленная вами самооценка соответствует реальному положению детей в системе личных отношений.
2. Изучите самооценку детей в рисовании. Сравните полученные при этом результаты с самооценкой в системе личных отношений. Есть ли разница? Если да, то чем вы ее объясняете?

Глава 18

ЭМОЦИИ И ЧУВСТВА РЕБЕНКА

§ 1. Общие закономерности развития эмоций и чувств в онтогенезе

В процессе деятельности, познания окружающего мира и самого себя, в процессе общения со взрослыми и сверстниками ребенок испытывает разнообразные эмоции и чувства. «Он переживает то, что с ним происходит и им совершается; он относится определенным образом к тому, что его окружает. Переживание этого отношения человека к окружающему составляет сферу чувств и эмоций. Чувство человека — это отношение его к миру, к тому, что он испытывает и делает в форме непосредственного переживания» (Рубинштейн С. Л., 1976. С. 458). Эмоции и чувства рассматривают как формы отражения действительности, проявляющиеся в отношении ребенка к окружающему миру, в переживаниях по поводу появления, удовлетворения или неудовлетворения потребностей.

Выделяются следующие общие линии развития эмоций и чувств: формирование эмоциональных состояний в связи с изменением ситуаций жизни ребенка, формирование высших чувств на основе эмоций, становление эмоций и чувств в русле личностных новообразований. Развитие эмоций и чувств в онтогенезе имеет определенные закономерности.

1. В онтогенезе вначале появляются эмоции, отражающие простейшие переживания, связанные с удовлетворением естественных потребностей (уровень аффективно-эмоциональной чувствительности, связанный по преимуществу с органическими потребностями). Такие эмоции есть и у животных. Но простейшие эмоции ребенка следует отличать от простейших эмоций животных, поскольку форма их проявления имеет у человека социальный характер. Эмоции человека обусловлены социальной формой удовлетворения потребностей. Результатом социальных воздействий является возникновение положительных эмоций (например, появление у младенцев комплекса оживления, осознанной улыбки). Положительные эмоции выполняют роль активизирующего механизма, с помощью которого осуществляется связь между различными анализаторами, что создает предпосылки к обучению. Для ребенка начиная с двух лет наиболее информативными являются реакции людей, отражающие радость, одобрение, поощрение. В экспериментальном исследовании детям 2-9 лет предлагалось распознать по фотографиям мимические реакции (удивление, гнев, страх, радость и др.), а затем — воспроизвести их. Оказалось, что первой в ряду мимических реакций дети распознавали радость. Радость также была первой в ряду произвольно воспроизводимых мимических реакций. Таким образом, способность распознать и произвольно воспроизвести мимические реакции формируется сначала в отношении положительных эмоций. Благоприятное воздействие положительных эмоций на психическое и физическое развитие ребенка несомненно. Однако, как верно подчеркивал В. А. Сухо-

млинский, если ребенок только потребляет радости, не добывая их трудом, напряжением духовных сил, его сердце может стать холодным, черствым, равнодушным.

2. Развитие эмоций происходит, как их дифференциация, как обогащение переживаний. Примером переживаний, имеющих положительный эмоциональный тон и отрицательный эмоциональный тон, могут быть переживания, связанные с удовлетворением или неудовлетворением потребности младенца в пище. Переживание неудовольствия дошкольником может проявляться как переживание страха, гнева, отвращения, а переживание удовольствия — как переживание нежности, умиления, духовной близости с родителями. Дифференциация эмоций и обогащение переживаний связаны с общим развитием личности ребенка, расширением круга явлений, вызывающих эмоциональный отклик (от врожденной органической потребности — до взаимоотношений с другими людьми, оценки собственных поступков, восприятия событий общественной жизни).
3. Развитие чувств у детей происходит как обобщение эмоций, направленных на определенный объект. В сформировавшейся системе эмоций и чувств эмоции являются проявлением переживаемого чувства. У детей система эмоций и чувств еще только формируется. Поэтому их эмоции — не столько проявление переживаемого чувства, сколько материал для обобщения и формирования на их основе высших чувств.
4. Процесс развития эмоциональной сферы ребенка характеризуется постепенным отделением субъективного отношения от объекта переживаний. Чем младше ребенок, тем в большей степени слиты для него характеристики объекта и характеристики субъективного переживания. Для заболевшего мальчика трех лет медсестра, которая делает ему уколы и причиняет боль, является «плохой тетей». В данном случае ребенок отрицательную характеристику своего эмоционального состояния переносит на человека, связанного с этим состоянием. Слитность объекта переживаний и отношений к нему проявляется в отождествлении объекта переживаний с самим собой (при восприятии детьми произведений искусства, в частности драматического искусства). К. Чуковский описывает такой случай. Мальчик пяти лет с увлечением глядел на сцену, вдруг, в тот момент, когда для героя обстоятельства складывались неблагоприятно, он крепко закрыл себе ладонями глаза: «Больше не стану смотреть. Ты скажешь, когда начнется хорошее». С. Образцов писал о том, что детям нельзя показывать сказку «Красная Шапочка». Сказочную бабушку они отождествляют со своей бабушкой, сидящей рядом, а в конце им жаль и волка. Спектакль для детей должен иметь счастливый конец. Дети отождествляют себя с персонажами пьесы, особенно с благородным героем. При восприятии сказок дети часто стремятся переделать сюжет, чтобы в конце была счастливая развязка.
5. В детстве происходит развитие динамической и содержательной сторон эмоций и чувств. Развитие содержательной стороны обусловлено расширением и углублением знаний ребенка об окружающем мире, увеличением круга предметов и явлений, к которым он испытывает устойчивое отношение. Развитие динамической стороны обусловлено формированием умения контролировать

и регулировать свои эмоциональные проявления. Содержательный аспект эмоций и чувств связан с причинами, с объектами переживаний. Динамический аспект эмоций и чувств характеризуется глубиной, продолжительностью, частотой возникновения переживаний. Развитие эмоций и чувств связано с развитием других психических процессов и в наибольшей степени — с речью. С помощью речи происходит осознание ребенком своих чувств и эмоциональных проявлений, управление ими. Дети не только говорят о необходимости удовлетворения имеющихся у них потребностей, но и определенным образом характеризуют свои переживания. Например, шестилетний Женя говорит: «Знаешь, мама, какая тоска меня гложет?» — «Какая?» — «Я есть хочу!» С помощью речи ребенок различает внешнее выражение эмоции и их переживание. Мальчика пяти лет спрашивают: «Тема, ты сегодня плакал в детском саду?» — «Нет, я не плакал, я печалился». Влияние слова на эмоциональную сферу зависит от возраста детей. Как отмечает М. М. Кольцова (1980), до 4,5—5 лет внушение через слово не удастся, что объясняется слабыми связями между первой и второй сигнальными системами. «В более старшем возрасте по мере усиления взаимосвязи сигнальных систем усиливаются как эмоциональная окраска второсигнальных реакций, так и контроль второй сигнальной системы над проявлением эмоций. Нужно подчеркнуть, что даже у детей детского возраста связь эмоциональной сферы с первой сигнальной системой более выражена, чем со второй. В наблюдениях, проведенных в старшей и подготовительной группах детского сада, можно было убедиться, что если дети слушали сказку или рассказ без показа картинок или диафильмов, то их эмоциональные реакции оставались довольно слабыми. Если же рассказ сопровождался иллюстрациями, то эмоциональность реакций детей сразу же возрастала, что проявлялось и в последующих пересказах: услышанное передавалось в живой, образной форме, с более выразительными интонациями».

§ 2. Личностный аспект развития элоий и чувств

Развитие эмоций ребенка связано с определенными социальными ситуациями. Понимание, переживание ребенком ситуации и ее изменений вызывает определенные эмоциональные состояния.

Нарушением привычной ситуации может быть изменение режима, уклада жизни ребенка, что иногда является причиной стрессового состояния. По данным А. И. Мышкис и Л. Г. Голубевой (1979), необходимы 2 месяца для адаптации ребенка к новым условиям.

Нарушение привычной ситуации может приводить к появлению аффективных реакций, а также страха. Аффект (бурно протекающая кратковременная эмоциональная реакция) бывает обусловлен слабостью корковой регуляции.

После приезда на следующий день у Саши (3 года 5 месяцев 27 дней) наблюдалась повышенная нервозность. Без серьезного повода (нужно было собрать разбросанные им открытки) плакал так, как не плакал за последние два месяца. Захлебывался: «Никак не перестану» (из дневника Н. А. Менчинской).

Возбуждение у ребенка может преобладать над торможением. Поэтому перед сном с детьми не рекомендуется проводить шумные игры, читать книги, вызы'

вающие сильный эмоциональный отклик. Неумение ребенка затормозить бурное проявление положительных эмоций может привести к возникновению противоположных (отрицательных) эмоций. Бурное веселье, например, часто кончается плачем, слезами.

Развитие эмоций и чувств связано с возрастными этапами и кризисами в развитии личности. Каждое центральное для данного возраста новообразование, возникая в ответ на потребности ребенка, включает и эмоциональный компонент. Если новые потребности, которые возникают в конце каждого этапа вместе с личностными новообразованиями, не удовлетворяются или подавляются, у ребенка может возникнуть состояние фрустрации. Фрустрацию понимают как переживание, которое вызывается трудностями, стоящими на пути к достижению цели. фрустрация проявляется как агрессия или депрессия. В состоянии агрессии ребенок испытывает гнев, ярость, стремление напасть на противника. Депрессия — это пассивное состояние, противоположное агрессии. Наиболее остро переживают кризис 3 лет и испытывают состояние фрустрации «те дети, которые слишком опекаются взрослыми, либо те, которые живут в условиях авторитарного воспитания, сопровождающегося строгими мерами наказания» (Божович Л. И., 1978, с. 33).

Наличие стремлений делать все самостоятельно, по собственному желанию, но и одновременно соответствовать требованиям взрослых может вызывать амбивалентные (двойственные) эмоциональные переживания.

Саша (3 года) взял со стола лекарство (это ему запрещается), поставил обратно: «Теперь колёсий». Взял палец в рот, вынул: «Теперь колёсий» (из дневника Н. А. Менчинской).

Объектом самооценки и обусловленных ею переживаний может быть внешность ребенка. По данным В. С. Мухиной (1981), положительное отношение к своей личности отражается в автопортретах: изображаемый одет в желаемую одежду, находится в желаемом месте. Мысль о собственной ценности подтверждается высказыванием «я хороший» (красиво одетый, при положительных привилегиях).

Когда ребенок начинает рисовать себя в трудных ситуациях или постоянно рисует страшные сны — это сигнал о неблагоприятном эмоциональном состоянии. Несоответствие стремлений к высокой самооценке и успехов в деятельности может быть источником отрицательных эмоциональных реакций. Ребенок может испытывать отрицательные состояния вследствие проигрыша в игре со взрослым (например, в шашки, в шахматы). Причиной переживания будет несоответствие ожидаемой высокой самооценки, основанной на желании обыграть взрослого, потребности в признании и реального неуспеха в деятельности.

У детей старшего дошкольного возраста впервые возникают переживания, относящиеся к будущему, т. е. эмоциональное предвосхищение событий.

В дошкольном детстве постепенно меняется место эмоций во временной структуре деятельности ребенка: на более ранних стадиях переживание возникает в качестве эмоциональной оценки достигнутого результата, на более поздних — до выполнения действия в форме эмоциональных предвосхищений.

В экспериментах Я. З. Неверович дети 4-6 лет должны были собирать пирамиды из 19 колец, которые надо было расположить в определенной последова-

тельности. Наиболее удачно дети справлялись с заданием, когда им не только объясняли значение их работы (пирамида нужна будет для игры малышам), но и когда создавалось эмоциональное предвосхищение ситуации. Для этого экспериментатор показывал картины: на первой были изображены малыши с грустными и заплаканными лицами на фоне разбросанных колец, на второй — те же малыши, весело играющие с пирамидами. Обсуждение картин с детьми вызывало у них эмоционально окрашенные представления о последствиях выполнения или невыполнения задания и побуждало до конца выполнить порученное дело. Как писал А. В. Запорожец, в ходе развития ребенка аффективные и познавательные процессы вступают во взаимосвязь и образуют характерную для человеческих чувств единую функциональную систему, позволяющую субъекту не только предвидеть, но и предчувствовать отдаленные последствия своих поступков и таким образом осуществлять адекватную эмоциональную регуляцию сложных форм человеческой деятельности.

П. М. Якобсон (1961) отмечал, что за годы дошкольного детства меняется роль чувства как мотива действия ребенка. Ребенок первых 3 лет жизни руководствуется в своих поступках сознанием того, что приятно и что неприятно. У ребенка до 3-4 лет переживание раздражения, злости, жалости, сочувствия тут же становится побуждением к действию. Он вырывает игрушку, дерется или жалеет другого ребенка. Ребенок 4-5 лет может воздержаться от непосредственного проявления чувств в своих действиях или руководствоваться высшими чувствами.

Эмоции и чувства, выполняя регулирующую функцию, способствуют перестройке поведения ребенка. Переживания поддерживают, направляют или тормозят поступки. Воздействия и требования взрослых, направленные на изменение поведения ребенка, станут побудителями его поступков, если будут им эмоционально приняты, вызовут положительный эмоциональный отклик.

§ 3. Развитие высших чувств у детей

Чтобы у ребенка сформировались высшие чувства (моральные, эстетические, познавательные), у него должно быть сформировано понятие о плохом и хорошем, красивом и некрасивом, а также — познавательная потребность. Чувства складываются постепенно. Первоначально дети улавливают только непосредственное значение событий, позднее — их обобщенный смысл. В эксперименте дети отвечали на вопрос, почему нельзя драться с товарищем. Младшие дети отвечали: «Драться нельзя, а то попадешь прямо в глаз», «Могут отвести в милицию». Старшие дети говорили: «С товарищами драться нельзя, потому что стыдно обижать их».

Для детей характерна слитность высших чувств. Ребенок оценивает как «хорошее» объекты и явления, которые вызывают у него и эстетические переживания (хороший — значит красивый), и этические (хороший — значит добрый), и интеллектуальные (хороший — значит интересный). Один и тот же объект вызывает переживание, в котором слиты эстетические, этические, познавательные чувства. При восприятии «Сказки о царе Салтане» дошкольник (по данным Н. А. Менчинской) проявляет не только любознательность, но и нравственное

чувство. «Он наш или не наш, плохой или хороший?» — спрашивает ребенок о героях сказки.

В дальнейшем с формированием умения анализировать и давать оценку в соответствии со специфическими нравственными или эстетическими критериями синкретическое (слитное) чувство дифференцируется на эстетическое, этическое, интеллектуальное.

Высшие чувства начинают формироваться с двух-трехлетнего возраста. К высшим чувствам относят интеллектуальные, эстетические и моральные.

Чувства, возникающие в процессе познавательной деятельности, называются интеллектуальными. К ним относят любопытство, любознательность, удивление, чувство нового, чувство юмора. Чувство юмора проявляется у детей в процессе познания действительности. Дети, имеющие определенное правильное представление об окружающем, любят несообразности (присвоение предметам несвойственных качеств).

Саша, 3 года 7 месяцев 4 дня. На днях с Геней играли в такую игру, громко при этом хохоча. Гена: «Ты — ружье», Саша: «Ты — книжка». Гена: «Ты — санки», Саша: «Ты — лыжи» (из дневника Н. А. Менчинской).

Эстетические чувства проявляются в эмоциональном отношении к героическому, комическому, безобразному, прекрасному — в природе, в жизни, в искусстве, в процессе восприятия и творчества. М. Ю. Лермонтов писал: «Когда я был трех лет, то была песня, от которой я плакал: ее не могу теперь вспомнить, но уверен, что если б услышал ее, она бы произвела прежнее действие. Ее пела мне покойная няня».

Эстетическое отношение детей к действительности находит свое отражение в их рисунках и стихах. Мальчик 6 лет написал стихотворение: «О ветер, ветер, зачем ты дуешь так? Колышешь ты в овраге и думать ты мешаешь». У детей появляются переживания, связанные с удовлетворением или неудовлетворением их стремлений соблюдать требования общественной жизни.

В детском возрасте начинает зарождаться моральное сознание, когда ребенок начинает понимать предъявляемые к нему требования, относить их к своим действиям и поступкам, к поведению других людей (взрослых и сверстников).

У детей возникают и такие этические переживания, как чувство гордости и стыда. «Внутренним условием зарождения чувства гордости, направленного на конкретные достоинства, является формирование в сознании ребенка связи между представлением об этих достоинствах и положительной оценкой со стороны окружающих»¹. Так, дети 4-5 лет гордятся качественными показателями во многих видах деятельности: умением хорошо танцевать, быстро бегать, считать; проявлением моральных качеств (выдержки, послушания), гордятся родителями. Как показано в исследовании Р. Х. Шакурова (1966), развитие гордости происходит не только под влиянием положительной, но и отрицательной оценки, вызывающей чувство стыда. Стыд возникает при таких психологических ситуациях, когда ребенок желает действовать в соответствии с положительно оцениваемыми образцами поведения, но фактически совершает действия и поступки,

Шакуров Р. Х. Оценочные отношения как фактор возникновения чувства гордости и стыда у младших детей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Киев, 1966. С. 7.

отрицательно оцениваемые взрослыми; ему хочется выполнить действие, которым он мог бы гордиться перед присутствующими, но у него получается «не так» — он чувствует, что окружающие ожидают от него успеха, но он терпит неудачи и не оправдывает их ожиданий. Возникновение стыда находится в зависимости от развития гордости. Если ребенок гордится своим умением правильно говорить, рассказывать стихи, быть аккуратным, то он стыдится ошибок в речи, неудач в воспроизведении стихотворений, стыдится показать себя как «грязнуля».

В дошкольном возрасте появляется чувство дружбы.

Выделяют следующие критерии дружеских отношений:

- ♦ предпочтение;
- ♦ симпатия;
- ♦ сочувствие;
- ♦ отзывчивость, проявляющиеся между отдельными детьми, но не в ущерб другим;
- ♦ интерес к деятельности сверстников;
- ♦ желание и умение договориться о совместной игре и выполняемой в ней роли;
- ♦ проявление заботы, помощи;
- ♦ способность поступиться личными желаниями (поступать справедливо, получая при этом удовлетворение).

В экспериментах Т. А. Марковой (1968) дети должны были рассказать о своих действиях в предлагаемой ситуации: сообщили бы об этом происшествии воспитательнице 29 % — подняли бы, посадили ребенка и позвали воспитательницу; 8 % спросили бы, очень ли больно, осторожно посадили бы ребенка, а затем — позвали воспитательницу. Такие ответы свидетельствуют о том, что дружеские чувства еще не всегда находят свое адекватное выражение в поступках старших дошкольников. Для младших дошкольников характерна дружба поочередно со многими детьми. Мотивом дружбы является совместная игра. У детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста дружба приобретает более интимный характер, мотивом ее могут быть взаимные склонности, симпатии, интересы.

К концу дошкольного детства высшие чувства все чаще становятся мотивами поведения ребенка. Посредством чувств происходит регуляция поступков, действий, желаний ребенка сообразно установленным этическим, эстетическим требованиям общества.

§ 4. условия развития эмоций и чувств у детей

Развитие эмоций и чувств у детей зависит от ряда условий. Как показано в исследовании М. И. Лисиной (1977), эмоции и чувства формируются в процессе общения ребенка со взрослыми и со сверстниками.

У детей, воспитанных в ранних лет вне семьи, недостаточное эмоциональное развитие может сохраниться на всю жизнь. Это обусловлено тем, что в дошкольных учреждениях на одного взрослого приходится много детей и эмоциональных контактов воспитателя с каждым ребенком мало. Однако воспитатель должен стремиться к установлению тесных контактов с каждым ребенком.

В семье ребенок имеет возможность испытать целую гамму переживаний. Источником сильных переживаний являются прежде всего родители. Пятилетняя Оля говорит: «Папа, я тебя добросовестно люблю!»

Дети чутко реагируют на интонацию голоса взрослых. Трехлетнему Кирюше отец громко сделал замечание. Кирюша жалуется матери: «Меня папа звуком обидел».

По данным М. М. Кольцовой (1980), неблагополучие в семье улавливается детьми и может немедленно отразиться в рисунках. М. М. Кольцова приводит рисунок Наташи Р. (5 лет 2 месяца). Девочка никогда не говорила о семье, но когда было предложено нарисовать ее, Наташа сказала: «Папу нельзя рисовать вместе с нами» и изобразила его отдельно коричневой краской (родители девочки в разводе, отношения между ними конфликтные).

Источником эмоционального отклика могут быть переживания братьев и сестер.

Неправильное общение в семье порой способствует формированию односторонней аффективной привязанности (чаще всего к матери). При этом иногда ослабевает потребность в общении со сверстниками, ребенок может быть чрезвычайно зависимым в своем поведении от взрослого, может испытывать сильные отрицательные переживания (например, ревность). Как показано в исследованиях М. М. Кольцовой и В. С. Мухиной, проявление ревности к родителям бывает связано с рождением в семье еще одного ребенка.

Процесс общения и в семье, и в детском учреждении должен быть тщательно организован. Общение со взрослым может стать для ребенка источником сильных отрицательных эмоций. Известен неврогенный субфебрилитет (повышение температуры тела), отсутствующий в выходные дни и появляющийся тогда, когда ребенок должен идти в детский сад. Нарекания, окрики в адрес одного ребенка отрицательно влияют на всех присутствующих детей, порождают неприязнь к воспитательнице, нежелание ходить в детский сад.

В исследовании Т. А. Комиссаренко (1977) показана прямая связь настроения Детей с настроением взрослых. Пять минут специально организованного воздействия воспитателя изменяли состояние и поведение ребенка, влияли на установление им контактов со сверстниками. После отрицательного воздействия (неласковый тон или мимика, строгий взгляд, отсутствие сопереживания, реплики типа «У тебя плохо получается») дети начинали вести себя со сверстниками агрессивно, дрались, отнимали игрушки. Половина детей не вступала в общение со сверстниками, у них наблюдалась заторможенность, подавленное настроение. Положительное воздействие взрослого (ласковый тон, улыбка, сопереживание) вызывало иную реакцию. Общение в группе со сверстниками становилось активным, носило игровой характер, игры строились на эмоциональном взаимодействии играющих.

Эмоции и чувства наиболее интенсивно развиваются в соответствующем возрасту детей виде деятельности — в игре. Игра для детей является не только ведущим, но и наиболее насыщенным переживаниями видом деятельности.

Развитию эмоций и чувств способствует и специально организованная деятельность, например музыкальные занятия. На этих занятиях дети не только учатся определять настроение и характер музыкальных произведений, не только испытывают определенные чувства, связанные с восприятием музыки, но

и в совместной с другими детьми творческой деятельности имеют возможность видеть настроение других детей, проявлять свои переживания. Эмоциональное единство группы детей может проявляться и в процессе выполнения совместных трудовых заданий (уборки участка, групповой комнаты).

Необходимо различать эмоциональность и эмоциональную отзывчивость. Эмоциональность как особенность поведения более доступна наблюдению, чем эмоциональная отзывчивость. Эмоциональность выступает в разнообразных формах: плаксивость, обидчивость, динамика настроения. Эмоциональная отзывчивость связана с социальными мотивами, проявляется в эмпатии, идентификации, сотрудничестве со сверстниками.

В. В. Абраменкова (1980) изучала гуманные отношения детей, которые возникают в процессе совместной деятельности. Проявлением гуманных отношений в группе является действенная групповая эмоциональная идентификация, когда переживания одного члена группы воспринимаются другими как собственные. В экспериментах дети должны были при достижении групповой цели максимально щадить товарищей. Группе испытуемых предлагалось как можно точнее и аккуратнее обвести карандашом окружность. Любой выход карандаша за пределы окружности считался ошибкой. В первой серии ошибки засчитывались каждому ребенку. За совершенные ошибки ребенка исключали из игры. Во второй серии назначался «бригадир». Ошибки каждого участника засчитывались «бригадиру», и ему одному грозили исключением из игры. В этой серии дети должны были стремиться не совершать ошибок, чтобы из игры не был исключен их товарищ. Оказалось, что мальчики в большей степени, чем девочки, склонны к действенной групповой эмоциональной идентификации.

Эмоции и чувства связаны с социально-психологической ситуацией осуществления деятельности ребенка. Эмоциогенные ситуации, т. е. ситуации, вызывающие сильные переживания, характеризуются новизной, необычностью, внезапностью. Ребенок испытывает гораздо больше эмоций, чем взрослый. Это обусловлено тем, что дошкольник, имеющий небольшой жизненный опыт, недостаточно подготовлен к новым, необычным, внезапным ситуациям. Эмоциональный отклик на изменение сложившихся ситуаций является проявлением сигнальной функции эмоций и чувств. Эмоции и чувства сигнализируют о значимых для личности обстоятельствах, связанных с удовлетворением потребностей. Изменения в эмоциональной сфере связаны с изменениями в окружающей среде, в организме, во взаимоотношениях с окружающими людьми. В зависимости от сложившейся ситуации любые качественно разнообразные чувства и эмоции (любовь, ненависть, радость, гнев) могут быть положительными, отрицательными, ориентировочными. Если ребенок имеет возможность удовлетворить потребность, то возникают положительные эмоциональные переживания (стенические переживания). Если в сложившейся ситуации ребенок не имеет возможности удовлетворить потребность, то возникает отрицательное (астеническое) эмоциональное переживание. В целом дети относятся к жизненным ситуациям оптимистично. Им присуще бодрое, жизнерадостное настроение. Они верят, как писал К. Чуковский (1983), что жизнь создана только для радости, и эта вера — одно из важнейших условий их нормального психологического роста.

Эмоции и чувства сопровождаются выразительными движениями — мимикой, пантомимикой, голосовыми реакциями. Выразительные движения являются

одним из средств общения. Старшие дети владеют внешними проявлениями эмоций. Это касается не только умения сдерживать себя. Пиаже и Валлон отмечали использование детьми внешних проявлений эмоций для воздействия на другого человека. Чаще всего ребенок может плакать, чтобы получить желаемое, — плачет в присутствии определенного человека, например матери или бабушки, но не отца.

Учет закономерностей эмоций и чувств в онтогенезе, а также условий и возрастных особенностей их проявлений позволяет сформировать у детей психологическую готовность ребенка к школе. Одним из компонентов ее является эмоциональная готовность, она предполагает не только радостное ожидание начала обучения в школе, но и достаточно тонко развитые высшие чувства, сформированные эмоциональные свойства личности (умение сочувствовать, сопереживать).

Вопросы для повторения

1. Каковы общие закономерности развития эмоций и чувств в онтогенезе?
2. Каковы особенности эмоциональных состояний у детей?
3. Какие высшие чувства появляются в детском возрасте?
4. Покажите на нескольких примерах взаимосвязь развития эмоциональной сферы и личностных новообразований у детей.

Практические задания

1. Понаблюдайте игры детей и опишите проявления эмоций.
2. Побеседуйте с родителями, соберите и проанализируйте факты проявления ребенком эмоций и чувств в общении с близким взрослым.
3. Используя метод изучения продуктов деятельности, проанализируйте рисунки детей, в которых отражается их эмоциональное отношение к разнообразным жизненным ситуациям.

Глава 19

РАЗВИТИЕ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ РЕБЕНКА

§ 1. Особенности развития произвольных движений

Воля — это сознательная саморегуляция человеком своей деятельности и поведения, обеспечивающая преодоление препятствий на пути к достижению цели. Воля человека формируется в труде. Она возникает как результат взаимодействия субъекта и среды, результат биологической, приспособительной и социальной, преобразовательной деятельности.

Волевое развитие проявляется в заучивании и осознании движений, в превращении реакций из неоощущаемых в оощуаемые, в становлении основных этапов волевого действия, в овладении ребенком своим поведением, в сознательном управлении своей деятельностью, в умении подчинять свои действия заранее поставленной цели, планировать действия, контролировать их выполнение, совершать усилия, преодолевая препятствия, ориентироваться не только на результаты, но и на последствия своих действий.

Л. С. Выготский прослеживал два уровня развития воли как психической функции. Онтогенетически и филогенетически низшей ступенью является гипобулический волевой тип (т. е. «слепая» воля, которая не осознает ситуации, не связана с интеллектуальными механизмами, сосредоточена на актуальном моменте). Второй, или высшей, ступенью развития является целевая воля (или культурная воля, в отличие от натуральной).

Появление второго уровня развития воли — продукт общественно-исторического развития, продукт социального развития ребенка. Воля имеет социальный источник, так как для регуляции своего поведения ребенок учится использовать по отношению к самому себе те средства, которые применяет к нему другой человек.

Генезис воли как высшей психической функции в детском возрасте — это переход от неподвластных действий к подвластным, это овладение собственным поведением с помощью символических стимулов и знаков (например, слов, цифр)-

Одно из первых проявлений воли в онтогенезе — развитие произвольных движений.

Младшие дети имеют недостаточно координированные движения, не способны совершать их в определенной последовательности. Исполнение даже элементарных движений требует от ребенка значительно больших усилий, чем исполнение взрослых сложных движений.

Дошкольнику трудно сидеть в одном положении. Ребенок способен решить эту задачу, если вначале будет осуществлять зрительный контроль за положением своих рук и ног и только позднее — на основании мышечных ощущений. Это говорит о том, что воле могут подчиняться лишь те движения, которые сопровождаются ясными признаками для сознания. В заучивании движений важно выяснение тех ощущений, которыми сопровождается их выполнение, установление

связи движения с регулирующим его чувствованием. Благодаря превращению реакций из неощущаемых в ощущаемые движения становятся произвольными, т. е. преднамеренными, сознательно регулируемые.

А. В. Запорожец особо выделял значение предметной деятельности для формирования произвольных движений. В процессе освоения предметной деятельности ребенок вырабатывает собственные регуляторы, направляющие его активность. Этими регуляторами выступают сенсомоторные представления, представления о результате и способе выполнения движения, ориентировочная основа, характер и содержание задачи.

Осознанные представления, как писал Л. С. Выготский, позволяют ребенку осуществлять два типа реакции: вначале реакцию «я подумал», затем реакцию «я сделал».

Успешность совершаемых движений зависит от содержательности задачи. Дети работают более эффективно, когда надо не просто забивать гвоздь, а изготавливать игрушечную повозку.

При овладении определенными двигательными, навыками у ребенка обнаруживаются рабочие, исполнительные движения и ориентировочная основа.

Исследования А. В. Запорожца (1986) показали роль ориентировочной деятельности и складывающихся на ее основе образов в формировании и осуществлении произвольных движений у человека на разных стадиях онтогенетического развития.

Развитие произвольных действий происходит в процессе подражания, в котором выделяют две фазы. На первой фазе осуществляется предварительная ориентировка: ребенок наблюдает за действиями взрослого или других детей; в результате наблюдений у него формируется образ необходимых действий. На второй фазе ребенок совершает показанное ему движение и доводит его до известной степени совершенства, сравнивая совершаемые движения с предложенным ему образцом. Сложившийся сенсомоторный образ выступает регулятором произвольных действий.

В. К. Котырло (1971) на музыкальных занятиях в детском саду изучала формирование сенсомоторного образа движений у детей и эффективность его влияния на успешность осуществления произвольных движений. Дети должны были выполнять танцевальные движения под музыку по показу воспитателя. Для младших детей характерна разобщенность сенсорного и моторного компонентов образа: они затруднялись выполнить определенную последовательность движений, сочетать движения (особенно начало и окончание движений) с музыкой. В старшем детском возрасте разобщенность сенсорного и моторного компонентов образа преодолевается. Двигательные реакции все более точно соотносятся с образцом не только по характеру движений, но и по времени (дети способны вовремя, вместе с музыкальным сопровождением начинать и заканчивать движения). Развитие произвольной регуляции в данном случае связано с совершенствованием подражательной деятельности, означающим включение в подражание элементов самостоятельности. Ребенок, имеющий достаточный зрительный, слуховой, Двигательный опыт, способен выполнять движения по словесной инструкции без Показа воспитателем танцевальных движений.

Успешность освоения произвольных движений зависит от степени их осознанности. Я. З. Неверович, изучавшая предметные движения детей, пришла к сле-

дующим выводам: в возрасте 2 лет ребенок осознает результат действия, но способ действия и отдельные движения им не осознаются. Дети младшего детского возраста сознают результат и способ действий с предметом, но отдельные операции, движения также еще не осознают. Дети среднего детского возраста в некоторых случаях осознают собственные движения и преднамеренно воспроизводят их при повторении действий с предметом. В старшем детском возрасте движения становятся объектом сознательной волевой деятельности. Возрастающее умение анализировать собственные движения и внимание к точности рисунка движений говорят о психологической готовности ребенка к обучению в условиях школы, о возможности сознательно приобретать двигательные умения уже трудового порядка, сложные формы умений и навыков типа письма, рисования, игры на инструментах, танца и т. д.

§ 2. Становление этапов волевого действия у детей дошкольного и младшего школьного возраста

В структуру сложившегося волевого действия включают осознанный, мотивированный выбор цели, принятие решения, планирование, исполнение намеченного, совершение усилий в процессе преодоления препятствий, оценку полученных результатов.

В детском возрасте происходит оформление волевого действия в его основных структурных элементах. В становлении волевых действий детей выделяют следующие этапы: развитие целенаправленности действий, установление отношения цели действий к их мотиву, возрастание регулирующей роли речи в выполнении действий (Мухина В. С., 1981).

Стремление к цели возникает у детей уже к 2 годам, когда ребенок совершает действия под влиянием сильных эмоциональных побуждений. При этом он способен совершать усилия в процессе достижения цели. Появление личных желаний перестраивает действие, превращая его в волевое. Появляется определенная направленность желаний, более устойчивое стремление к цели, переживания «этого хочу», «этого не хочу».

Динамика личных желаний связана с удовлетворением или неудовлетворением потребностей ребенка, которые выступают побудителями его деятельности и поведения. В процессе развития потребностей возникают новые качественные образования, выполняющие побудительную функцию. Такими новообразованиями в процессе произвольного поведения являются цели, которые побуждают ребенка к их достижению, детерминируют принимаемые им решения и вырабатываемые намерения. Выделение цели действия как представления о его продукте и умение регулировать ею свои действия — необходимое условие формирования произвольных действий.

В детском возрасте дети начинают выделять цели в различных видах деятельности и подчинять этим целям свои действия. Однако выделяемые цели неустойчивы, недостаточно осознаны, быстро появляются и часто изменяются.

В целом действия детей характеризуются импульсивностью (зависимостью от стихийно складывающихся внутренних влечений) и ситуационностью (чрезмерной зависимостью от случайных внешних обстоятельств). Импульсивность и ситуационность присущи побуждениям, которые актуализируются под влиянием непосредственной, ближайшей действительности и в пределах этой же узкой сферы удовлетворяются.

Удержание дошкольником цели зависит от трудности задания, длительности его выполнения. Дети 5-6 лет часто теряют свой замысел, переходя от одной цели к другой.

«Я хочу лепить мишку», — говорит Алик. Он берет кусок глины и дощечку и старательно мнет глину. Вдруг ему показалось, что глины недостаточно, и мальчик идет, чтобы взять еще кусок. Проходя мимо другого столика, Алик видит мальчика, рисующего красками. Алик останавливается, смотрит, как тот рисует, и направляется не туда, где лежит вся глина, а к умывальнику. «Куда же ты, Алик, идешь, ведь там нет глины», — замечает воспитательница. «Я вымою руки и буду рисовать с Колей», — отвечает Алик. Он уже забыл о первоначально поставленной цели и переключился на другую (из материалов А. В. Суровцевой).

К концу дошкольного возраста ребенок «мало-помалу эмансипируется в своих действиях от непосредственных влияний материальной среды; в основу действий кладутся уже не одни чувственные побуждения, но мысль и моральное чувство, само действие получает через это определенный смысл и становится поступком»¹.

Произвольные действия характеризуются тем, что содержание мотива и цели в них не совпадают. Отношения мотива и цели в деятельности детей первоначально опосредствуются через действия взрослых. Так, ребенок может строить домик из кубиков, чтобы получить одобрение взрослого.

В этом случае более отдаленный мотив сочетается с мотивом, совпадающим с целью. Например, ребенок рисует, чтобы воспитатель похвалил его рисунок, но при этом ему интересен и процесс рисования.

Дети успешнее достигают цели при игровой мотивации. А. В. Запорожец (1986) отмечает, что хотя мотивы игры обладают для детей особой побудительной силой, однако уже и в этом возрасте начинают складываться и оказывать влияние на двигательное поведение мотивы более высокого порядка. Содержание развития мотивов представляет собой процесс превращения социальных требований в потребности ребенка. Влияние на поведение ребенка общественных мотивов показано в экспериментах Я. З. Неверович (1955). Дети изготавливали салфетку и флажок. При этом эффективность выполнения ими заданий была различной в зависимости от того, изготавлился предмет ради интереса к самому процессу деятельности, ради последующего личного использования или для Удовлетворения нужд окружающих людей. Наиболее успешно дети действовали, в Когда руководствовались общественными по своему характеру мотивами, стремились сделать полезное для окружающих людей.

Связь между мотивом и решаемой ребенком задачей должна быть понятной ему. Дети действовали более активно в тех случаях, когда им надо было изгото-

вить флажок в подарок малышам и салфетку в подарок маме. Но при изготовлении флажка в подарок маме или салфетки в подарок малышам активность детей снижалась. Им было непонятно, зачем маме флажок и что будут делать малыши с салфеткой.

В детском возрасте складывается иерархия мотивов, особое место среди которых начинают играть социально значимые побуждения. Ребенок способен совершать поступки, руководствуясь побуждением, которое имеет большую социальную ценность (защитить малыша, поделиться желанным лакомством или игрушкой, быть похожим на героя и не плакать от боли).

Характерным для овладения своим поведением и для совершения волевого действия, по Л. С. Выготскому, является свободный выбор между двумя возможностями, определяемый не извне, а изнутри самим ребенком. В том, что ребенок осознает ситуацию, осознает необходимость выбора, определяемого мотивом, проявляется свобода его воли как познанная необходимость.

В волевом действии борьба мотивов сдвигается во времени — переносится на момент принятия решения. Волевое действие направляется как бы по линии наибольшего сопротивления. Только такой выбор, когда ребенок выбирает более трудное, называется волевым.

Разница между выбором свободным и установленным состоит в том, что в одном случае ребенок сам создает исполнительный аппарат, а во втором — выполняет инструкцию. При равновесии мотивов выбор становится невозможным, а воля оказывается парализованной. Тогда ребенок вводит в ситуацию новые стимулы и придает им силу мотива, например прибегает к жребию, к считалке. Типичный процесс овладения собственным поведением через создание соответствующих ситуаций и связей — это намерение.

Намерение вести себя должным образом создается в результате влияния взрослого, а затем — и детей. В экспериментах Н. И. Непомнящей дети изготавливали поделки (коврики из цветной бумаги). Успешность выполнения работы определяло умение заранее (до начала изготовления) представить себе будущее отношение других к результату своей деятельности. Это умение формировалось в игре. Взрослые, а затем и другие дети предъявляли требования к этим подаркам от имени лиц, которым они могут быть предназначены. При выполнении задания дети ориентировались на эти требования.

Оказалось, что дети помнят о мотиве и подчиняют ему свои действия не только в присутствии воспитателя или других детей, контролирующих выполнение, но и при наличии предмета-заместителя. Так, дети не прекращали изготовление поделок, когда взрослый выходил из комнаты и оставлял коробку, в которую дети должны были сложить готовые изделия.

Успешному достижению результатов способствует проведение с детьми планирования их предстоящих действий. Планирование — это средство раскрытия цели применительно к данным обстоятельствам, средство формирования намерения достичь цели, средство осуществления саморегуляции с помощью второй сигнальной системы, т. е. речи.

О решающем влиянии речевого общения на развитие воли писал Л. С. Выготский. В процессе общения со взрослым, в совместной с ним деятельности ребенок учится совершать действия или отказываться от них по словесной инструкции.

В онтогенезе роль слова в регуляции поведения ребенка вырастает не только абсолютно, но и относительно (по сравнению с первосигнальными воздействиями). В опытах И. Г. Диманштейн дети выполняли гимнастические упражнения. Оказалось, что младшие дети успешнее осваивали упражнения при наглядном показе, старшие — по словесной инструкции. Однако при овладении новыми сложными упражнениями дети всех возрастных групп успешнее справлялись с задачей при наглядном показе, чем по словесной инструкции.

Преодоление препятствий в процессе достижения цели на этапе исполнения отражается в сознательном волевом усилии. Воля проявляется как реакция на преграду. Непосредственным поводом для волевого усилия является осознаемость препятствия. Условие осознания препятствия — понимание ситуации, включающее осознание цели и средств ее достижения.

Преодоление детьми препятствий изучалось В. К. Котырло (1971). Затрудненные условия создавались тем, что деятельность было трудно выполнять в силу определенных обстоятельств, или тем, что деятельность становилась возможной при соответственном умственном или физическом напряжении. В первом случае использовалась методика переноса кубиков на линейке. Кубики ставились на линейку в 3 ряда (башенкой) и изображали домик с трубой сверху. Домик нужно было перенести на скамейку к кукле, а для этого пройти расстояние в 5-6 метров. Задача нелегкая, так как сооружение было очень шатким. Обычно кубики падали уже при первой попытке поднять линейку. Каждый раз нужно было восстанавливать первоначальную постройку и продолжать путь к цели. Для количественной оценки усилий применялся подсчет произведенных ребенком попыток. Более интенсивная деятельность рассматривалась как проявление больших усилий. Дети 3-4 лет после первых неудач переключились на другое занятие (начинали играть с кубиками). В последующих возрастных группах количество детей, отказавшихся от совершения попыток, снижается: в группе трех-четырехлетних отказавшихся было 37,5 %, в группе шести-семилетних — 6,2 %.

Последний этап волевого действия — анализ процесса достижения цели, оценка достигнутых результатов. Осмысливание уже завершенного действия выражается преимущественно в эмоциональном переживании результатов деятельности и в стремлении получить оценку со стороны воспитателя. У младших детей успех или неудача при выполнении предшествующего задания не оказывают заметного влияния на преодоление трудностей и достижение последующих целей. Для детей среднего и старшего возраста успех предыдущей деятельности является стимулом выполнения последующих заданий. Неудачи порождают отказ или невыполнение заданий.

Дети раньше осознают конечный момент, результат, чем способы достижения этого результата.

§ 3. Личностный аспект развития воли

С помощью волевого действия происходит самоопределение личности в ее отношениях к себе, к другим людям. Воля как процесс отражения действительности связана с развитием сознания ребенка в целом.

Воля представляет собой сложную интегративную систему, включающую «в свою структуру не только сознательно поставленные цели, но и другие высшие психические функции (эмоциональную память, воображение, нравственные чувства и пр.), определенное сочетание которых дает возможность человеку управлять своим поведением», т. е. развитие воли обусловлено развитием всех других психических процессов. Н. А. Добролюбов писал о том, что воля развивается позже всего уже на втором году, когда ребенок может бегать без посторонней помощи, когда он имеет уже запас впечатлений, достаточный для того, чтобы составлять собственные суждения и выводы.

Интенсивное развитие памяти способствует накоплению индивидуального опыта, появлению мотивирующих представлений. Мотивирующие представления побуждают ребенка действовать независимо от сложившихся обстоятельств. Уже в начале второго года жизни «наступает момент, когда ребенок перестает покорно подчиняться взрослому, а взрослый уже не может управлять его поведением при помощи организации — внешних воздействий... дети становятся способными действовать не только под влиянием воспринимаемых впечатлений, но и под влиянием всплывающих в их памяти образов и представлений».

Представления о предметах лежат в основе тех целей, которые возникают у ребенка. Принимаясь за кубики, ребенок предполагает строить крепость; беря краски и кисточки, рисовать. Возникновение этих целей обусловлено воспоминаниями о том, как он раньше строил или рисовал. Воспоминания побуждают осуществлять целенаправленную, созидательную деятельность, являющуюся одним из личностных новообразований ребенка.

Воля включается в механизм возникновения психологических новообразований в пределах перестройки отдельных функций (непроизвольная память, непроизвольное восприятие, например, становятся произвольными). Непроизвольные психические процессы становятся произвольными, по Л. С. Выготскому, в результате использования знаков. Знаки (схемы, карты, формулы, слова) — это особые психологические орудия, посредством которых индивид организует свое поведение, учится управлять им. В этом проявляется социальный характер воли.

В то же время воля включается в функциональную систему, которая представляет собой единство различных психических процессов. Так, воля понимается как превращение речи в исполнение действия другим или самим собой. Волевое действие связано с мышлением в понятиях. В исследовании И. И. Щербининой показана зависимость проявления целенаправленности и настойчивости от уровня развития мыслительной деятельности детей. Детям предлагали решать занимательные задачи, например сложить два квадрата из семи спичек или два треугольника из пяти спичек. Оказалось, что чем успешнее ребенок анализирует, сравнивает, обобщает, тем дольше он стремится к цели, несмотря на препятствия, дольше удерживает цель и совершает усилия. Связь настойчивости и целеустремленности с познавательными процессами объясняется тем, что воля детерминирована внешними условиями. Для осуществления успешной деятельности и преодоления препятствий необходимо познать закономерности объективной действительности.

К числу умений, способствующих развитию целенаправленности и настойчивости, относят следующие: умение воспринимать поставленную задачу, анализировать ее, находить наиболее целесообразные способы решения, обдумывать план

решения, доводить начатое дело до конца, преодолевая встретившиеся трудности.

Необходимое условие возникновения воли — определенный уровень развития самосознания. К концу раннего детства возникает потребность действовать самому, которая выражается в требовании ребенка: «Я сам». Для удовлетворения этой потребности ребенок способен осуществлять значительные усилия. Когда воспитательные воздействия взрослого не соответствуют возросшим возможностям ребенка, не учитывают совершившихся изменений в личности ребенка, возникает противоречие между новыми возможностями и старым образом жизни, которое может получить субъективное выражение в негативизме, в немотивированном противодействии любому влиянию взрослого. Л. И. Божович наблюдала ребенка, который так читал стихотворение: «И не по синим, и не по волнам, и не по океанам, и не звезды, и не блещут, и не в небесах». Другой мальчик хотел рисовать, но когда взрослые одобрили его намерение, расплакался: «Скажите, чтобы я не рисовал». Только после исполнения этого требования ребенок принялся за рисунок. Как правило, такие недостатки воли присущи детям, которых либо освобождают от волевых усилий, либо предъявляют к ним непомерные требования.

Благодаря самосознанию происходит формирование образа-цели, образа-модели действия. В образах самосознания объединяются потребности, мотивы, цели, нравственные и эстетические представления. Одной из функций самосознания является соотнесение импульсивных влечений с моральными принципами поведения. Посредством воли личность регулирует свои действия и поступки, осуществляет за ними контроль. К. Д. Ушинский писал: «Чем сильнее самосознание, тем сильнее самообладание, которое из него вытекает»¹.

Осознание себя как субъекта деятельности порождает у ребенка, с одной стороны, стремление к самостоятельности («Я сам»), с другой стороны — стремление поступать, как того требуют взрослые, быть «как все». Взрослые предъявляют к ребенку определенные требования, и, чтобы быть признанным взрослыми, ребенок стремится выполнить эти требования. Притязание на признание становится потребностью ребенка, которую он удовлетворяет, осуществляя волевое поведение. Существуют ситуации, в которых происходит несовпадение моральных норм и импульсивных желаний ребенка. Под руководством В. С. Мухиной проводилось экспериментальное исследование правдивости детей в ситуации «Двойной мотивации». Создавалась экспериментальная ситуация, в которой сталкивались непосредственные импульсивные желания ребенка и общественные требования взрослого. Ребенок в одно и то же время испытывал желание нарушить инструкцию взрослого и выполнить ее: не заглядывать в оставленную без присмотра привлекательную коробку. После ухода экспериментатора из комнаты Дети вели себя по-разному: одни оглядывались на дверь, вскакивали со стула, рассматривали коробку, прикасались к ней, не удерживались от того, чтобы открыть ее; другие старались не смотреть на коробку, принуждая себя отворачиваться в сторону; третьи проигрывали желаемые действия символически. Дети 5-7 лет, нарушившие инструкцию, стремились солгать взрослому. «Ложь может возникнуть как побочное последствие развития потребности в признании, пото-

му что волевая сфера ребенка недостаточно развита для последовательного выполнения поступков, ведущих к признанию. Ложь возникает как компенсация недостаточности волевого поведения» (Мухина В. С, 1980. С. 50).

В раннем возрасте произвольность ограничена рамками предметных действий. На данном этапе ребенок должен научиться подчинять себе материал, с которым он действует. Например, действовать с кубиками таким образом, чтобы при постройке дома они не разваливались. Затем дети начинают проявлять волевою активность, занимаясь обслуживающим трудом, решая умственные задачи.

Воля детей развивается в игре, особенно в играх с правилами и в сюжетно-ролевых. З. В. Мануйленко (1948) изучала умение детей длительно сохранять заданную позу, не изменяя ее и удерживая как можно дольше, т. е. умение проявлять выдержку. В первой серии ребенок должен был удерживать позу по заданию взрослого. Во второй серии удержание позы происходило в игре, а ребенок исполнял роль часового. Оказалось, что дети совершали большие усилия и длительно удерживали позу при игровой мотивации.

Важным этапом волевого развития детей является сознательное выполнение действий по заданию взрослых. Младшие дети еще не воспринимают задание как инструкцию к обязательному выполнению. Например, они не могут выполнять немотивированные приказания «стой», «сиди». Старшие дети могут выполнять волевые действия независимо от обстоятельств. Этому способствует подчинение мотива «я хочу» мотиву «надо». Особенно заметно волевая активность проявляется, когда дети выполняют задания, имеющие характер постоянных обязанностей (ответственные поручения). «Воспитательный смысл постоянных и определенных обязанностей заключается не в преодолении трудностей самого дела, а в переживании необходимости постоянно и систематически самостоятельно выполнять дело, которое само по себе не является трудным, но которое должно выполняться систематически даже в том случае, когда к этому нет особого желания» (Веденов, 1953, с. 45).

Организация практических действий, требующих от ребенка совершения волевых усилий, принадлежит взрослому. Ребенок под руководством взрослого овладевает способами организации своего поведения, которое вначале требует контроля со стороны других людей. Затем контроль переходит к самому ребенку.

К. Я. Вазина (1978) изучала возрастные особенности проявления целеустремленности у детей 3-7 лет. Когда ребенок направлялся в игровой уголок (до того, как бралась игрушка), экспериментатор спрашивал, во что он будет играть. После того как ребенок называл свою игровую цель, экспериментатор выдвигал встречные предложения. Такие «помехи» затрудняли целеустремленное поведение. При этом фиксировалось умение ставить игровую цель, изменение или устойчивость ее после предложений педагога, количество изменений цели в процессе деятельности, длительность осуществления каждой. Исследование показало, что младшие дети способны ставить цели в игровой деятельности. Однако некоторые дети в часы, предназначенные для игр, «могли бесцельно ходить по игровой комнате, не зная, чем заняться, меняли много игрушек, почти ничего не делая с ними, но быстро соглашались с предложениями педагога поиграть».

На первом этапе волевого действия целеустремленность неустойчива. На этапе планирования и реализации цели она проявлялась следующим образом. Дети

не умели предварительно планировать собственную деятельность. «Специальные» помехи повышали волевую активность детей с высоким уровнем и снижали долевою активность детей с низким уровнем целеустремленности.

Все старшие дети способны ставить игровые цели. Они обсуждают тему, сюжет игры, игровое деление ролей.

Саша (3 года) учится произносить звук «р». Повторяет много раз — «Нюра». С восторгом констатировал: «„Р“ у меня появляется». Он был очень взволнован и весь устремлен к одной цели — правильно сказать «р». «Я даже весь дрожу (дрожу)», — заявил он нам (из дневника Н. А. Менчинской).

Старший дошкольник способен контролировать не только предметные действия, но и свое поведение. Произвольное поведение — это поведение, построенное по собственным правилам и образцам, согласующимся в то же время с нормами, принятыми в обществе (Бугрименко, 1978).

Произвольное поведение формируется в коллективной игре, основанной на соблюдении детьми игровых правил. В предложенной игре дети изготавливали кукол (каждый выполнял одну операцию, как на конвейере) и «продавали» их в магазине. В одном случае выполнение детьми ролевых правил контролировал взрослый, в другом — осуществлялся парный контроль двух детей. Оказалось, что произвольное поведение ребенка в игре, т. е. подчинение ролевым правилам, зависит от формы контрольных взаимоотношений, в которые он включается во время игры. Произвольное поведение складывается, когда осуществляется двусторонняя форма контрольных отношений между двумя детьми, т. е. когда дети сами выступают носителями определенных требований.

Ребенок, усвоивший необходимость выполнения определенных правил, требует их выполнения и от взрослых, совершая усилия для того, чтобы добиться от взрослых их выполнения. Ориентируясь на положительный образец, дети способны проявить выдержку, совершить усилия, чтобы сдержать слезы.

5 лет 3 месяца 22 дня. Плачет довольно часто, ушибется — ревет. Я постоянно говорю ему, что тимуровцы не плачут. Сегодня впервые эти слова оставили след в сознании. Упал сегодня в сад, подбежал ко мне и сказал: «Я сжал губы и все». Придя домой, продолжал говорить на эту тему: «Если я не буду плакать, меня примут в тимуровцы? А командиром будет тот, кто никогда не плачет» (из дневника Н. А. Менчинской).

Старшие дети могут осознавать справедливость требований, предъявляемых к ним взрослыми, но в то же время поступать импульсивно. Отрицательно оценивая свою неспособность совершить усилия самостоятельно, дети просят взрослых организовать их поведение. Например, Ваня (6 лет) говорит: «Я мог бы и один идти в детский сад, но вы меня лучше отведите. Я же все лужи один обойду и приду в детский сад мокрым».

В дошкольный период воля проходит важный этап своего формирования в связи с подготовкой детей к учению и к труду. Важнейшим условием готовности ребенка к систематическому труду в школе является умение подчинить свои действия заранее поставленной цели, планировать деятельность, контролировать ее выполнение, преодолевать препятствия, добиваться во что бы то ни стало хороших результатов в своей работе, подчиняться требованиям школьного режима, учителя. Недостаточное волевое развитие чаще является причиной неуспеваемо-

сти ребенка, чем его интеллектуальная или физическая слабость. Ребенок слабой воли не может следовать требованиям школьной жизни, затрудняется управлять своими психическими процессами в соответствии с учебной задачей, руководствуется преимущественно ближайшими целями и задачами. Чтобы успешно осваивать учебную деятельность, ребенок должен поступать в школу, имея достаточный уровень развития воли.

Вопросы для повторения

1. В чем проявляется волевое развитие ребенка?
2. Каким образом развитие воли связано с развитием личности ребенка?
3. В чем состоит отличие импульсивного поведения от волевого?

Практические задания

1. Разработайте схему наблюдения и наблюдайте за игрой детей младшего, среднего и старшего детского возраста. Опишите особенности и длительность удержания цели детьми разного возраста.
2. Пронаблюдайте и опишите особенности проявления волевых усилий детьми в различных видах деятельности.
3. Выявите с помощью наблюдения и бесед основные мотивы, побуждающие ребенка осуществлять волевое поведение.

Глава 20

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ РЕБЕНКА

Развитие ребенка тесно связано с его способностями — такими индивидуально-психологическими особенностями личности, которые обеспечивают высокие достижения в деятельности, определяют пригодность человека к тому или иному ее виду.

Развитие способностей определяется единством внешних и внутренних условий в их взаимодействии. Отечественные психологи подчеркивают огромную роль общения, воспитания, обучения в процессе социального наследования культуры, опыта, приобретенного человечеством для развития способностей.

Природной биологической основой способностей являются задатки. К ним относят уровень развития и соотношение первой и второй сигнальной системы, природные свойства анализаторов, индивидуальные вариации строения и степень функциональной зрелости отдельных участков коры головного мозга. Говоря о способностях ребенка, необходимо отметить и возрастные предпосылки способности, или возрастные факторы одаренности. Каждый возрастной период имеет свои неповторимые, специфические внутренние условия развития, и с возрастом происходит не только увеличение умственных сил, но и их ограничение, иногда и утрата ценных особенностей предшествующих периодов (А. В. Запорожец, Н. С. Лейтес). «В каждом возрасте ребенок оказывается особо чувствительным, сенсильным к определенному рода воздействиям, в связи с чем у него на данной генетической ступени при наличии соответствующих социально-педагогических условий наиболее интенсивно развиваются определенные психические процессы и качества...» (Запорожец А. В., 1973, с. 34).

Возрастные особенности как бы подготавливают и временно сохраняют благоприятные условия для становления определенных способностей, выступают как составная часть, компоненты самих детских способностей. Если говорить о детском и младшем школьном возрасте, то в этот период проявляется своеобразная повышенная готовность к развитию художественных способностей.

Предпосылки важны, но не следует отождествлять их со способностями. Как бы ни были велики задатки ребенка, они реализуются в способность только в процессе его деятельности.

Развитие способностей — сложный процесс. Оно не сводится лишь к количественному их росту. В процессе развития происходит прежде всего качественная перестройка способностей. Как подчеркивает С. Л. Рубинштейн (1946, 1976), развитие способностей совершается по спирали: реализующиеся возможности, которые представляют способность одного уровня, открывают возможности для дальнейшего развития, для развития способностей более высокого уровня.

В детском возрасте начинают формироваться познавательные, некоторые специальные, практические способности.

§ 1. Развитие познавательных способностей ребенка

Познавательные (когнитивные) способности включают в себя как сенсорные способности (восприятие предметов и их внешних свойств), так и интеллектуальные, обеспечивающие относительно легкое и продуктивное овладение знаниями, сущностью предметов и явлений окружающего мира.

Исследования отечественных и зарубежных психологов говорят об очень ранних сроках проявления познавательных способностей у детей. О наличии их свидетельствует, например, точность, дифференцированность восприятия, умение вычленить наиболее характерные свойства предметов, способность разобраться в сложных ситуациях, найти наиболее оптимальное решение, предполагающее наличие изобретательности и оригинальности ума, наблюдательности, смекалки.

Н. С. Лейтес (1984) считает, что предпосылкой общих умственных способностей является активность и саморегуляция. Конкретное же проявление этих общих универсальных внутренних условий осуществления любой деятельности определяется в значительной степени возрастом ребенка и свойствами типа нервной системы.

Поразительная умственная активность, ненасытная потребность в умственной нагрузке — характерная черта детей с опережающим развитием интеллекта. «Моему сыну 5,5 лет. Из-за болезни печени он почти не посещал детского сада, а оставался на попечении моих престарелых больных родителей, которые едва успевали его накормить. Мы с мужем работаем, свободного времени у нас нет, и мы никак не могли уделить хоть сколько-нибудь внимания его умственному развитию, и в этом отношении он был полностью предоставлен самому себе. В 2 года мы купили ему кубики-алфавит, по которым он очень скоро сам выучился читать. Ему стали покупать детские книги, к которым он жадно припал и таким образом ознакомился с детскими сказками. К 3 годам он настолько свободно и бегло читал, что стал читать не вслух, а про себя, пробегая глазами, а потом стал рассказывать мне содержание прочитанного. Таким образом, он прочитал почти всю имеющуюся в библиотеке детскую литературу и то, что русские классики написали для детей, притом никогда не путая авторов всего им прочитанного. Тогда же он научился писать печатными буквами и пишет довольно грамотно. В том же возрасте он стал легко решать задачи для второго и даже третьего классов школы. В дальнейшем в наше отсутствие он „дорвался" до учебников соседского мальчика-школьника. Особенно привлекли его география и история (учебники). Он с большим интересом стал „изучать" географию. Он знает все материки, океаны, знает все страны мира, их столицы, население, границы, быстро и безошибочно находит все это на карте, знает, что такое остров, полуостров, знает государственный строй стран мира и понимает различие. Все это он сам вычитал из учебников и запомнил. Из истории знает всех русских царей и правителей в хронологическом порядке, когда и с кем вела войны Россия, СССР, чем закончились войны, вождей враждебных стран. Знает этапы французской революции и революции в России и многое-многое другое. Очень хорошо знаком по книгам с животным миром, знает, где какие звери живут, чем питаются, их особенности и др. Когда в телевизоре видит зверей, он объясняет нам, что это за звери и их повадки. У него появилась

страсть к систематизации. Он „графит“ бумагу и заносит в графы (то по континентам, то по государственному устройству, то по алфавиту и другим признакам) страны, столицы мира, большие города и др. Я застаю его часто за этим занятием. Он по моему справочнику за два дня изучил латинский алфавит, читает латинские слова, немецкие, польские. У него огромная жажда знаний, он просит учить его языкам, засыпает нас вопросами из области географии, истории, естествознания и нередко ставит нас в тупик. Его сейчас меньше занимает художественная литература, он жаждет книг по географии, истории и естествознанию...» (Лейтес Н. С., 1984, с. 31-32.).

Ценные данные о познавательных способностях ребенка были получены учеными НИИ дошкольного воспитания АПН СССР (впоследствии — РАО) под руководством Л. А. Венгера в последние десятилетия. Важная роль в развитии познавательных способностей отводится ими овладению опосредствованным решением познавательных задач.

В детском возрасте складываются такие формы опосредованного познания, как использование сенсорных эталонов и наглядно-пространственное моделирование.

Выявлены основные закономерности этого процесса в детском периоде. Так, при овладении действиями по применению усваиваемых эталонов дети переходят от простой идентификации свойства воспринимаемого объекта с соответствующим эталоном к действию сопоставления свойств эталона со свойствами предметов, отличающимися от эталонных в том или ином отношении, и наконец к действию, при котором сложные свойства воссоздаются в результате сочетания двух или нескольких эталонов (Венгер Л. А., 1981). В процессе овладения дошкольником пространственным моделированием Л. А. Венгер выделяет четыре линии. Первая — расширение диапазона моделируемых отношений (от моделирования наиболее доступных ребенку пространственных отношений он переходит к моделированию временных, механических, звуковысотных, математических и логических отношений).

Вторая линия заключается в изменении степени обобщенности и абстрактности моделируемых отношений. На первых этапах дети моделируют единичные конкретные ситуации, сами модели при этом носят недифференцированный характер. Впоследствии моделирование подобных ситуаций становится более точным и дифференцированным, кроме того, дети сами создают и используют в своей деятельности модели, имеющие обобщенный вид.

Третья линия изменений в овладении пространственным моделированием заключается в преобразовании тех пространственных моделей, с которыми действуют дети. Если вначале ребенок использует модели, сохраняющие внешнее сходство с моделируемыми объектами, то затем переходит к моделям, представляющим собой условно-символические изображения отношений (типа кругов Эйлера, графиков и др.).

Четвертая линия изменения касается характера действий детей при моделировании.

Уже в младшем детском возрасте у детей сформирована предпосылка построения моделей — действия замещения, их дальнейшее совершенствование связано с такими формами замещения, в которых заместитель имеет смысловую, или конденциальную, связь с замещаемым объектом.

Обучение, направленное на овладение детьми действиями с сенсорными эталонами и пространственными моделями, оказывает эффективное воздействие на развитие познавательных способностей.

§ 2. Развитие практических способностей

Важную роль в жизни человека имеют способности к практической деятельности. Среди них особая роль принадлежит организаторским способностям. Зачатки их можно наблюдать даже в конце раннего возраста. Особенно ярко они проявляются и интенсивно развиваются в игровой деятельности детей. Дети с организаторскими способностями чаще других выступают инициаторами игр, помогают найти каждому наиболее подходящую для него роль, проявляя наблюдательность, зачатки практически-психологического ума. При этом сами они не всегда выполняют в игре главные роли, но даже на «второстепенных» ролях фактически продолжают руководить действиями своих партнеров. Характерным для таких детей является высокая коммуникативность. Замечена их способность по-разному устанавливать контакт, общаться с детьми в зависимости от некоторых индивидуальных качеств партнера.

Марина Б. (2 года 7 месяцев). Девочка подвижная, с яркими эмоциональными реакциями, хорошо развитой речью, охотно вступает в общение со взрослыми и детьми, отличается развитой музыкальностью. Любимое занятие Марины — проведение музыкальных игр и плясок с детьми. На музыкальных занятиях она очень внимательно следит за другими детьми и неизменно выбирает в самостоятельную игру именно тех детей, у которых что-либо не ладилось (плохо танцующих или с плохо развитыми движениями, не чувствующих смены ритмов и т. п.). Обращение ее с детьми различно: одних — ласково уговаривает, других просто зовет поиграть. Заниматься она готова без устали, и эта игра ей не надоедает в течение длительного времени. При этом Марина, подражая музыкальному работнику, использует некоторые ее приемы: показ с повторением («делай, как я»), показ под музыку (для этого просит у воспитательницы бубен). Количество объединяемых Мариной детей колебалось от 2-3 до 6-8 человек. Марина показывала движения, координировала действия своей маленькой группы, выступала в роли дирижера и танцмейстера, в играх и групповых плясках распределяла роли, активизируя детей. По нашей просьбе воспитательница не поощряла ее занятий и старалась предложить ей другие виды деятельности, но девочка неизменно возвращалась к этой групповой игре. В старших группах детского сада вплоть до школы Марина продолжает организаторскую деятельность, расширяя ее диапазон (отлично объединяет действия детей в играх-сказках, во время дежурства, в подвижных играх) (из исследования Л. И. Уманского, Н. Я. Амусевой и Л. Н. Зубенко).

Участвуя в играх, дети с организаторскими способностями чаще других подмечают недостатки в выполнении игровых правил сверстниками, проявляют самостоятельность, своей активностью, увлеченностью «зажигают» других.

Дошкольный и младший школьный возраст — благоприятный период для проявления задатков, развития и такой практической способности, как конструктивно-техническая. Эта деятельность, бесспорно, имеет ряд отличий, особенностей в детском возрасте.

Детское конструирование представляет собой процесс создания конструкций, построек, в которых предусматривается взаимное расположение частей и элемен-

тов, способы их соединения. Способности к этому виду деятельности проявляются, например, в умении легко установить **пространственное** расположение между элементами предмета и подчинить его определенной логике, в быстром выделении опорных деталей, узлов конструкций, в умении внести элемент новизны в решение конструктивно-технической задачи. Успеху в конструктивно-технической деятельности способствует практическая направленность ума ребенка, пространственное воображение, учет им важных для достижения результата требований действительности, хорошая техническая наблюдательность, рациональный подход к решению задачи. Конструктивные способности ребенка развиваются во всех доступных ему видах конструирования. Так, в процессе конструирования по условиям ребенок создает постройку не на основе образца, а на основе конкретных условий, выдвинутых игрой или взрослым (построить пароход так, чтобы на нем могли разместиться команда и пассажиры, построить мост через широкую и глубокую реку для трамваев, пешеходов, машин и др.).

Этот вид конструирования предполагает усвоение детьми зависимости конструкции предмета от его назначения, умение считаться с предъявляемыми условиями, выполнить их.

В процессе конструирования по условиям ребенок учится варьировать, по-разному решать задачи на основе одних и тех же условий, что создает важные предпосылки для творчества. К концу детского периода дети могут успешно выполнять постройки, отвечающие достаточно разнообразным и сложным условиям.

Проявляются и развиваются конструктивные способности и в конструировании по замыслу.

Кирилл (5 лет 3 месяца 5 дней) построил из кубиков и досок Уголок Дурова: сделал сцену, покатый пол и три ряда стульев. На стульях сидят солдатики, матрешки, две Дюймовочки. На сцене — барсук. Все это сооружение покрыл крышей: «Хотя теперь их плохо видно, но зато как на самом деле». С 19 мая по 21 мая построенный Кириллом Уголок Дурова стоит посередине комнаты. Трогать никому не разрешает (из дневника В. С. Мухиной).

Нередко постройки, созданные в процессе этого типа конструирования, используются и самими детьми в их деятельности (построенный корабль отправляется в плавание, в домике дети размещают не только кукол, но поселяются и сами).

Для создания сооружений детьми используется и специальный строительный материал (напр., бруски), и любой другой (палки, фанерные и картонные ящики, коробки, зонты, доски и т. д.). Этот тип конструирования не только развивает конструктивные способности ребенка, но и способствует активному формированию важных навыков общения, нравственных качеств. Дети учатся согласовывать свои планы и действия, проявлять инициативу, отстаивать свои предложения, уступать, помогать друг другу, радоваться общему успеху.

В конструировании по замыслу ярко проявляется, особенно к концу детского Периода, способность к самостоятельному планированию своей деятельности, Тенденция к творчеству.

§ 3. Развитие специальных способностей ребенка

Специальные способности — это индивидуально-психологические свойства личности, которые обуславливают возможность успеха в специальных областях деятельности.

Очень рано начинают развиваться у детей музыкальные способности. Они проявляются прежде всего в высокой музыкальности, включающей в себя как ладовое чувство (способность эмоционально откликаться на музыку), так и тонкое дифференцированное восприятие музыки (слуховой компонент музыкальности). Музыкальные способности ребенка выражаются и в способности к слуховому представлению. Музыкально-репродуктивная способность в сочетании с ладовым чувством и лежит, по мнению Б. М. Теплова, в основе гармонического чувства. Высокоразвитое музыкально-ритмическое чувство, выражающееся в способности активно (двигательно) переживать музыку, чувствовать эмоциональную выразительность музыкального ритма и точно его воспроизводить, также является показателем музыкальной способности. Музыкальная одаренность не исчерпывается музыкальностью. В нее могут быть включены и другие качества, такие как богатство воображения, особенности памяти, внимания, жизненный опыт и др.

Музыкальные способности многогранны. Активно развиваются в детском возрасте музыкально-двигательные способности. Разнообразны проявления одаренности в этой области (их изучали А. В. Кенеман, Н. А. Ветлугина, И. Л. Дзержинская, К. В. Тарасова и др.). Сюда включается и способность воспринимать музыку, чувствовать ее выразительность, непосредственно и эмоционально откликаться на нее, и способность оценить красивое в музыке и движении, оценивать ритмическую выразительность, проявлять музыкальный вкус в пределах возможности для данного возраста. Особое же внимание исследователи обращают на способность детей выразительно непринужденно, ритмично двигаться под музыку. Эта способность, по данным Н. А. Ветлугиной, изучающей ее проявление в музыкальных играх дошкольников, выражается: 1) в увлеченности движением под музыку, в радостной готовности выполнять поставленные задачи, связанные с музыкой; 2) в непосредственной, искренней передаче игрового образа, в попытках воплотиться в этот образ, в поисках правдивых естественных движений, соответствующих характеру музыки и сюжету игры; 3) в произвольности движения (умение подчинить их ритму музыки, «укладывать» во времени и в пространстве, коллективе и проявлять при этом быструю реакцию, инициативу, находчивость); 4) в ритмичности движений, свидетельствующей о правильных ощущениях метроритмической пульсации, акцентов, сильных долей метра; 5) в проявлении творческой инициативы, выдумки, выражающейся в придумывании, «сочинении» отдельных элементов музыкальной игры.

Хорошие возможности для развития музыкальных способностей детей созданы в детских садах. Это и регулярно проводимые музыкальные занятия (их проводит музыкальный руководитель совместно с воспитателем), включающие пение, слушание, ритмику, обучение элементам музыкальной грамоты, музыкальные игры, детские оркестры, праздники, развлечения в детском саду, дополнительные индивидуальные и групповые занятия с детьми и т. д. Музыкальные способности, музыкальное творчество детей развиваются и в процессе широкого использования музыки в игровой деятельности. Другим излюбленным занятием детей явля-

ется рисование. Способности к изобразительной деятельности так же, как и к музыкальной, проявляются рано. Даже если они ярко не выражены, нужно развивать их у всех детей, ибо рисование — такая деятельность, без которой немислимо полноценное развитие личности. Изобразительная деятельность помогает глубже, полнее узнать окружающий мир, его красоту.

Изобразительные способности представляют собой сложное комплексное образование, включающее в свою структуру ряд необходимых и специфических способностей. Отечественные психологи В. И. Кириенко, Е. И. Игнатьев и др. отмечают среди них в первую очередь «остроту видения», целостное, ясное восприятие, яркое воображение, зрительную память, точные (согласованные) движения рук. В своем рисунке, лепке, аппликации ребенок отражает не только окружающую действительность, но и свое отношение к ней. Вот почему когда речь идет о развитии изобразительных способностей, предполагается активное развитие не только глаза и руки, но и эмоциональной отзывчивости ребенка.

У наиболее способных детей уже в дошкольные годы относительно быстро развиваются острота и точность наблюдения, умение анализировать воспринимаемый предмет. Развитию способностей к изобразительной деятельности в значительной степени способствуют рассматривание предметов, наблюдение явлений природы, восприятие произведений искусства. Восприятие художественных картин, рисунков талантливых художников содействует формированию у детей понятия «красивый рисунок», которым ребенок начинает пользоваться как мериллом, идеалом в своей дальнейшей изобразительной деятельности.

Специальные исследования (В. А. Езикеева, Н. М. Зубарева и др.), передовой педагогический опыт убеждают в эффективном влиянии на создание в рисунке ярких образов наблюдения природы, рассматривания картин, сопровождаемые художественным словом, музыкой, пением, что усиливает эмоционально-эстетическое восприятие. От того, насколько глубоким, индивидуальным будет эмоционально-эстетическое восприятие ребенком предмета, в значительной степени зависит и развитие его способности к рисованию.

Велика роль в развитии изобразительных способностей собственной художественной деятельности ребенка. Необходимо создавать условия для нее. Специалисты (художники, педагоги) обращают внимание взрослых на необходимость давать детям материал хорошего качества, широко использовать цветную бумагу.

Особо важное значение в развитии изобразительных способностей ребенка отечественные психологи и педагоги придают обучению, усвоению ребенком с помощью взрослого социального опыта.

Среди специальных способностей выделяют и литературные способности. Литературные способности, как известно, являются сложным видом способностей. В совокупности психических свойств, определяющих успех в литературной деятельности, особо значимую роль имеют поэтическое восприятие действительности, наблюдательность, образное мышление, творческое воображение, образная память, точный и выразительный язык. Активное развитие литературных способностей относится к более позднему периоду (школьный возраст). Однако первые проявления их можно наблюдать уже в среднем и старшем детском возрасте в словесном творчестве детей. Иногда элементы словесного творчества встречается и в более ранний период. Связь с движениями, играми, плясками — характерная особенность этих первых элементов словесного творчества в ранний период.

«Вообще стихотворения детей в возрасте от двух до пяти всегда возникают во время прыжков и подсакиваний, — отмечает К. И. Чуковский. — Если ты пускаешь мыльные пузыри, тебе естественно прыгать с соломинкой возле каждого пузыря и кричать: „Как высоко! Ай, ай, ай!“ А если играешь в пятнашки, тебе нельзя не выкрикивать: „Как могу, так и бью! Как могу, так и бью!“...».

В среднем и старшем детском возрасте эта связь с действием становится не обязательна; дети начинают специально сочинять сказки, рассказы, стихи.

Детские дразнилки, считалки — своеобразная сатирическая лирика — являются наиболее распространенным видом детского поэтического творчества («А я больше тебя, а ты меньше комара»). В них стремление ребенка к самоутверждению, желание выглядеть сильнее, умнее, смелее путем подчеркивания недостатков других.

Другим видом детского словесного творчества являются сочиненные ими сказки, продолжающиеся истории, рассказы. Первые детские рассказы, сказки, стихи как по форме, так и по содержанию в большей части примитивны, подражательны, но они имеют огромное значение для развития психики ребенка в целом.

Развитие словесного творчества предполагает совершенствование всех компонентов литературных способностей. В первые же годы жизни — в раннем и дошкольном детстве — особое значение имеет развитие у ребенка способности подлинного восприятия стиха, умения наслаждаться художественной литературой. Это способствует развитию поэтического слуха, наличие которого помогает лучше чувствовать красоту и богатство речи. А это важная предпосылка для развития художественных способностей (Б. М. Теплов, А. В. Запорожец, П. М. Якобсон и др.).

К концу дошкольного периода содержание детских сказок, рассказов становится более сложным, увлекательным, насыщенным динамизмом, нередко — драматичностью, появляются новые, эмоционально окрашенные образы, хотя и в них нетрудно обнаружить влияние знакомых детям литературных произведений.

Зарождается в детском периоде и способность к театральной деятельности. Дети, проявляющие способность к этой деятельности, обладают относительно высокой художественно-образной выразительностью, живым воображением, высокой эмоциональной чувствительностью, эмоциональной памятью. Театральные способности детей развиваются в разных видах театрально-игровой деятельности (игры-драматизации, кукольный театр и др.). Этому способствуют и специальные упражнения, занятия с детьми, направленные на развитие интонации, мимики, жеста, позы и походки.

Интерес к окружающему миру, стремление понять его теснейшим образом связаны с развитием способностей человека. Сложны взаимоотношения между способностями и склонностями. Причинно-следственные связи, противоречия между ними являются, по мнению отечественных психологов (Б. М. Теплов, В. Н. Мясищев и др.), важной движущей силой развития способностей. И хотя между ними не всегда полное соответствие (зародившийся интерес ребенка к какому-либо делу может в одном случае отвечать, а в другом — не соответствовать имеющимся способностям), без увлеченности, стойкого интереса к определенно* деятельности человек не в состоянии достичь высокого уровня развития своих* способностей. Пробуждение же интереса к определенной деятельности является

часто своего рода индикатором способностей ребенка. Воспитать широкие, устойчивые интересы, выделить среди них центральные, которые отражают главные стремления, склонности ребенка к какой-либо деятельности, — важная предпосылка для развития его способностей. Реализовать ее в детском возрасте не так-то просто. Дело в том, что жизненный опыт маленького ребенка еще очень ограничен, каждый день, порой даже час, дарит ему новое открытие об окружающем мире: «Оказывается, божья коровка летает!», «А снег, если его взять в руку, почему-то исчезает, а рукавицы становятся мокрыми!», «Какая красивая дорожка остается на бумаге, если провести по ней кисточкой!», «Как интересно играть с кубиками! Можно построить стул, кровать, мостик. А что еще?».

По мнению известного отечественного психолога В. Н. Мясищева, интересы, склонности проявляются в раннем возрасте и на первом этапе опережают развитие способностей. Трудно говорить об избирательности интересов в самые первые годы жизни ребенка — его все интересует, устойчивую привязанность в этот период он проявляет редко. Постепенно же, под влиянием общения со взрослыми, чтения сказок, рассказов, непосредственного знакомства с окружающим миром расширяется кругозор ребенка, зарождается любознательность, которую он все активнее пытается удовлетворить. «Воробьи — это маленькие вороны?», «Как это люди в телевизоре появляются?», «Мама, правда, если мы обезьяну заведем, у нас человек из нее появится?», «А что внутри Земли?», «А на чем солнце висит?» — такого рода вопросы, вопросы познавательные в буквальном смысле этого слова, особенно часты в среднем и старшем детском возрасте, за что его и называют «возраст почемучек». Наличие именно этого типа вопросов является показателем познавательной активности ребенка, так необходимой в школе, в дальнейшей его творческой деятельности.

Не у всех детей любознательность развита в достаточной степени. Необходимую предпосылку ее развития психологи видят в ориентировочно-исследовательских реакциях, вызываемых новизной окружающих предметов. Характер этой новизны не является постоянным, он изменяется. Если в младшем возрасте любопытство ребенка вызывает яркая игрушка, неожиданное ее исчезновение или появление новой, звон бубенчиков (внешняя сенсорная новизна), то потом, с развитием, свою любознательность он проявляет к новизне внутренней, интеллектуальной. Но такого перехода может и не произойти, если роль ребенка ограничена всего лишь пассивным созерцанием окружающего.

Нужно помочь ребенку включаться в процесс активного познания действительности. Дети дошкольного и младшего школьного возраста не просто усваивают знания, они активно привносят от себя в этот процесс такое содержание собственного опыта, которое обуславливает возникновение новых, подчас неожиданных знаний в виде догадок, предположений, удивляющих своей новизной и оригинальностью. Важно поддержать данный процесс. А ведь эта незапрограммированная активность может и легко погаснуть, если воспитатель будет направлять ее в жесткие рамки регламентированного обучения.

Исследования выявили: деятельностью, в которой ярко проявляется активность ребенка, является детское экспериментирование. В процессе экспериментирования с новым объектом ребенок может получить совершенно неожиданную для себя информацию, что часто влечет к изменению направленности этой деятельности, перестраивает ее. В детском экспериментировании имеют место две

тенденции: преобразования раскрывают перед ребенком новые стороны и свойства объектов, а новые знания в свою очередь рождают новые вопросы, новые, более сложные преобразования¹.

Детское экспериментирование создает благоприятные условия для наиболее содержательной формы психической активности детей — творчества, которое не без основания рассматривают как универсальную способность, обеспечивающую успешное выполнение самых разнообразных форм деятельности.

Созданию интереса к определенному виду деятельности, развитию способностей способствует «атмосфера увлеченности», царящая в детском саду, в семье. Увлеченность взрослых членов семьи общественно полезной деятельностью способствует пробуждению интереса, склонности к ней и детей. «Атмосферой увлеченности» в значительной степени объясняются нередкие случаи, когда дети в семье музыкантов обнаруживают склонность к музыке, в семье инженера, рабочего-рационализатора — к конструктивной деятельности, к технике; в семье агрономов, ботаников, селекционеров — к живой природе, в семье учителей — к педагогической деятельности.

В группах детского сада, где работает воспитатель, любовь к педагогическому труду которого сочетается с увлеченностью живописью, дети, как правило, проявляют повышенный интерес к изобразительной деятельности. Характер увлечений педагогов отражается на формирующихся интересах, способностях их воспитанников. Создание атмосферы увлеченности в детском саду — важное условие для развития способностей дошкольников.

Другим значимым условием формирования способности является трудолюбие, высокая работоспособность человека. «Вдохновение — гостья, которая не любит посещать ленивых; она является к тем, кто призывает ее», — говорил П. И. Чайковский. В справедливости высказанного положения убеждают истории так называемых вундеркиндов — детей, в раннем возрасте достигших больших успехов в какой-либо деятельности. Известно, например, что Римский-Корсаков уже в двухлетнем возрасте обладал прекрасным слухом и музыкальной памятью; Моцарт очень рано начал играть на музыкальных инструментах, с трех лет сочинял музыкальные произведения, а в шесть лет написал фортепьянный концерт; в четырехлетнем возрасте проявились способности к рисованию у И. Е. Репина. Значительным оказался их вклад в сокровищницу человеческой культуры.

Однако, как показывает жизненная практика, далеко не все вундеркинды достигают значительных успехов на избранном пути. Почему? Что тормозит их развитие? Одной из важных причин чаще всего является отсутствие у них трудолюбия, усидчивости, настойчивости.

Об исключительной роли работоспособности, трудолюбия свидетельствуют и специальные психологические исследования. Так, например, отечественный психолог Н. С. Лейтес (1984), изучавший индивидуальные случаи детской одаренности, приходит к выводу: склонность к труду, умственному напряжению представляет собой основополагающий фактор одаренности. «Склонность к труду — это не сопутствующее явление и не показатель количественной стороны, а как раз то, что во многом определяет и качество достижений. Поэтому, когда речь идет о раз-

тии способностей ребенка, следует иметь в виду необходимость формирования него умения настойчиво, систематически трудиться, преодоления лени, если та спела пустить свои корни».

Способности ребенка связаны и с его навыками, умениями. Надо помочь ему овладеть не только ориентировочными действиями, но и исполнительской «рабочей» частью деятельности — определенной «техникой» рисования, приемами лепки, конструирования из бумаги, природного материала, танцевальными движениями, умениями действовать с игрушками и др. Владение ими будет способствовать дальнейшему развитию способностей ребенка. Слабое же развитие умений и навыков делает способности бескрылыми, лишает ребенка средств для реализации своего замысла, своих способностей.

Важное условие успешного развития способностей детей — знание их во всех отношениях. У одних детей способности рано проявляются и они достаточно яркие, так что их нельзя не заметить. Каково должно быть отношение к таким детям? Развивать дальше их способности. Правильно поступают воспитатели, когда способному, например, к рисованию ребенку дают более сложные задания, предъявляют к его результатам более высокие требования, развивают стремление помогать другим. Специалисты советуют поддерживать сложившиеся интересы ребенка, но и не допускать однобокости в его развитии, не пророчествовать. Неправильное отношение взрослых к способностям ребенка ведет к появлению у него целого ряда негативных качеств (заснайство, высокомерие, тщеславие, эгоизм и др.), что опасно как для самого ребенка, так и для окружающих. Развивая способности ребенка, важно не забывать о главном — о нравственной основе его личности.

Далеко не всегда способности ребенка лежат на поверхности. Нередко приходится «раскапывать», отыскивать их. Необходимо изучать внутренний мир каждого воспитанника, его склонности, интересы, познавать возможности ребенка в разных видах деятельности. Это поможет обнаружить область знаний, вид деятельности, к которым наиболее способен ребенок, поможет найти адекватные методы для развития способностей каждого ребенка.

Итак, дошкольное детство и младший школьный возраст — период, когда начинают формироваться как познавательные, так и практические и специальные способности. Важной предпосылкой развития способностей является активность и саморегуляция ребенка. Развитие познавательных способностей ребенка тесно связано с овладением и применением им сенсорных эталонов в перцептивных Действиях, с овладением принципами построения и использования модельных представлений в интеллектуальных действиях.

Из специальных способностей особенно активно развиваются художественные, что связано и с возрастными особенностями дошкольника и младшего школьника. Формирование способностей — сложный процесс. Важную роль здесь играют воспитание, обучение, социальная среда, в которой живет ребенок. Взрослые должны не только выявить интересы, склонности ребенка, но и стимулировать детскую активность, наиболее содержательную форму ее — творчество. Способности ребенка развиваются в процессе его деятельности.

Важный компонент способностей — трудолюбие. Педагогам, родителям следует уделить должное внимание формированию этого ценного качества. Взрос-

лые помогут проявить ребенку его замыслы, способности, обучив его специальным умениям.

На развитие способностей ребенка благоприятное воздействие оказывает атмосфера увлеченности, сотворчества, создаваемая в процессе педагогического общения воспитателя с детьми.

Вопросы для повторения

1. Что понимается отечественными психологами под развитием способностей?
2. В чем проявляются познавательные способности? Как протекает их развитие в дошкольном возрасте?
3. Как развиваются практические способности?
4. Какие из специальных способностей активно развиваются в детском возрасте? По каким показателям воспитатель может судить о наличии у ребенка способностей к изобразительной деятельности, музыкальной, театрально-художественной?
5. Какова роль трудолюбия в развитии способностей?

Практические задания

1. Продумайте, какие методы, конкретные методики можно использовать с целью изучения художественных способностей детей старшего детского возраста. Обоснуйте ваш выбор; апробируйте продуманную вами методику и методы исследования, проведите анализ полученных данных.
2. Разработайте тематику психолого-педагогических консультаций для родителей по проблеме формирования способностей ребенка. Подберите научно-популярную литературу по данной проблеме.

Глава 21

ПРОЯВЛЕНИЕ ТЕМПЕРАМЕНТА И ЕГО РАЗВИТИЕ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

§ 1. Общие проявления темперамента у детей

В основе индивидуальности ребенка лежат его природные особенности, обусловленные всевозможными комбинациями человеческих генов, некоторыми анатомо-физиологическими особенностями организма, головного мозга, органов чувств, а также типологическими свойствами нервной системы, т. е. типом высшей нервной деятельности. Тип высшей нервной деятельности в психологии рассматривается как физиологическая основа темперамента.

Темперамент — это характеристика индивида со стороны его динамических особенностей: интенсивности, скорости, темпа, ритма психических процессов и состояний. Судить о том, к какому типу темперамента принадлежит ребенок, можно на основе анализа его деятельности, внешнего поведения, его реакций на различные воздействия.

Причем чем младше ребенок, тем легче и надежнее будет эта классификация. Тип высшей нервной деятельности (ВНД) не определяет содержания его деятельности (строит, наблюдает за рыбками, ссорится). На тип ВНД укажет то, как он строит — спокойно или суетливо, может ли часами смотреть на плавающих рыб или срывается с места, не успев присесть у аквариума, пускает ли в ход кулаки, кричит или молча отходит от обидчика.

Уже в первые дни жизни младенцы заметно отличаются друг от друга. Н. И. Касаткин утверждает, что за 25 лет работы по изучению образования ранних условных рефлексов у младенцев (от рождения до одного месяца) он не встретил двух детей с абсолютно одинаковыми свойствами нервной системы. Существенные различия проявляются в том, как дети засыпают и как переходят от сна к бодрствованию. У детей более старшего возраста типологические различия особенно ярко выступают в играх, в общении с другими детьми и взрослыми. Один постоянно весел, другой без всякой на то причины заливается слезами; один не может и не желает играть в одиночку, другого трудно заставить присоединиться к сверстникам; кто-то охотно уступает свои игрушки, а кто-то проявляет настойчивое стремление забрать все себе. Различна реакция детей на нарушения привычного режима. Запоздалый обед, затянувшееся время бодрствования, присутствие посторонних людей почти не изменяют поведения одних детей и резко повлияют на поведение других. Темперамент проявляется и в том, как ребенок радуется, как он двигается или играет, как реагирует на разные события.

Врожденные типологические свойства не определяют, каким будет человек: Добрым или злым, замкнутым или общительным, ленивым или трудолюбивым, т. е. тип нервной деятельности не предопределяет ни отдельных черт характера, ни характера в целом, но обеспечивает различные условия для формирования

систем временных связей (динамических стереотипов), влияет на характер, благоприятствуя или противодействуя формированию его определенных черт. Воспитание предполагает не борьбу с врожденными свойствами, а учет, опору на них

§ 2. Развертывание темперамента в детском возрасте

Процесс развертывания темперамента осуществляется постепенно. Так как тип темперамента обусловлен общим типом высшей нервной деятельности и понимается как генотип, то, по мнению В. С. Мерлина, он проявляется не с момента рождения, а лишь тогда, когда созреют основные свойства нервной системы. Лишь очень немногие свойства проявляются с первых дней жизни. Первые признаки темперамента у нормального здорового ребенка проявляются в том, сколько и как он кричит в течение суток, насколько интенсивны и быстры сосательные движения, какова степень координированности первых спонтанных движений.

Постепенное развертывание темперамента заключается в том, что различные свойства его возникают и проявляются в различном возрасте. Так, например, тревожность в виде повышенной возбудимости и интенсивности реакции страха проявляется уже в первые месяцы жизни, импульсивность как индивидуальная особенность — в начале второго года жизни, агрессивность — в 2,5 года. Следует также отметить, что далеко не все психические свойства определенного типа темперамента и обусловленные им индивидуальные психологические особенности, присущие взрослому человеку, наблюдаются в детском возрасте. Тип темперамента, или симптомокомплекс свойств темперамента, возникает не весь сразу, а развивается в определенной последовательности. Эта последовательность обусловлена как общими закономерностями созревания высшей нервной деятельности и психики ребенка в целом, так и специфическими закономерностями созревания каждого типа нервной системы. К специфическим возрастным особенностям нервной системы на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста относятся: слабость как возбудительного, так и тормозного процессов, их неуравновешенность, а также очень высокая чувствительность. Поэтому индивидуальные особенности темперамента, зависящие от слабости и неуравновешенности нервных процессов, не выделяются из общего возрастного фона и вообще редко проявляются в этом возрасте. Сходство нервной системы ребенка со слабым типом является возрастной особенностью и ярче выражено у младших детей, чем у старших.

К возрастным особенностям относится и более быстрое по сравнению со взрослыми восстановление сил. Наблюдения за возрастными особенностями поведения показывают, что у детей (особенно у младших) слабо выражено и такое свойство нервных процессов, как инертность. Поведение ребенка ситуативно, он плохо переносит всякие стеснения, ограничения во времени, чрезвычайно быстро забывает обиды, огорчения, обещания, многие его привычки очень нестойки и быстро разрушаются. Многие исследователи указывают на то, что с возрастом изменяется характер подвижности нервных процессов. Подвижность основных нервных процессов у ребенка зависит от возрастной слабости и неуравновешенности возбуждения и торможения, а также от своеобразного соотношения силь-

ной и быстрой иррадиации с очень слабой и медленной концентрацией этих процессов.

В. Э. Чудновский (1963) подчеркивает, что на протяжении дошкольного детства изменяется баланс, соотношение основных нервных процессов, а вместе с ним меняется и соотношение возрастных и типологических особенностей ребенка. Поскольку в старшем дошкольном возрасте происходит усиление уравновешенности, то старший дошкольник с уравновешенным типом нервной системы [(более уравновешен, чем младший, также отличающийся типологической уравновешенностью. Следует обратить внимание на то, что И. П. Павлов в классификации типов высшей нервной деятельности различал уравновешенные и неуравновешенные подтипы в сильном типе нервной системы. А для ребенка характерно сочетание неуравновешенности со слабостью обоих нервных процессов. Этот типологический вариант в традиционной классификации не рассматривается.

Таким образом, выделенные возрастные закономерности созревания свойств общего типа, который в детском возрасте характеризуется относительной слабостью, недостаточной инертностью и неуравновешенностью процессов возбуждения и торможения, дают основания считать, что существует специфический возрастной тип нервной системы у детей.

Весьма важным является вопрос о соотношении наследственного и приобретенного в происхождении темперамента. В ряде исследований, направленных на изучение роли наследственности в формировании высшей нервной деятельности животных, получены многочисленные факты, прямо или косвенно указывающие на участие наследственного фактора в происхождении силы и инертности нервных процессов, а также их подвижности.

Для изучения роли наследственности в происхождении темперамента обычно используют близнецовый метод. Данные, полученные при изучении свойств темперамента у однояйцевых и разнояйцевых близнецов, воспитывающихся в различных и одинаковых условиях, подтверждают участие наследственности в происхождении некоторых свойств темперамента (интроверсии — экстраверсии, нейротизма, эффективности). Имеются также факты, показывающие своеобразие генетического механизма свойств темперамента. Установлено, что основу наследственности темперамента составляет полигенный механизм. Носителем наследственности, комплекса свойств темперамента является сцепление взаимодействующих генов. Наследственный фактор существует, таким образом, не для каждого отдельного свойства, а для комплекса свойств.

Между тем ученые не отрицают факта изменчивости свойств типа нервной системы. Школа И. П. Павлова всегда уделяла внимание роли различных внешних условий в формировании и изменении свойств нервной системы. И. П. Павлов подчеркивал, что поведение человека обуславливается «не только прирожденными свойствами нервной системы, но и теми влияниями, которые падали и постоянно падают на организм во время его индивидуального существования, т. е. зависят от постоянного воспитания и обучения в самом широком смысле этих слов. И это потому, что рядом с названными выше свойствами (силой, уравновешенностью, подвижностью) нервной системы выступает и важнейшее ее свойство — высочайшая пластичность»¹.

¹ Павлов И. П. Избр. труды. М., 1951. С. 310.

Известно также, что большое значение в плане изменения природных свойств нервной системы И. П. Павлов придавал целенаправленной систематической тренировке нервных процессов. Учитывая это, воспитатель может направлять деятельность детей, способствовать тренировке у каждого ребенка тех свойств нервной системы, которые в этой тренировке особенно нуждаются. Так, даже возбудимый тип, отличающийся сильными возбудительными процессами, при тренировке может развить способность к сильному торможению. В некоторых исследованиях обнаружены факты изменения свойств темперамента при резком ухудшении бытовых и материальных условий, после перенесенных тяжелых заболеваний, под влиянием трагических событий в семье, а также в результате воспитательной работы. Однако прижизненные изменения под влиянием внешних условий касаются лишь отдельных свойств, а не самого типа в целом.

В течение дошкольного и младшего школьного возраста замечены следующие изменения темперамента: а) изменение отдельных свойств темперамента; б) усложнение структуры темперамента; в) изменение типа темперамента в целом (у детей раннего возраста).

Физиологической предпосылкой изменчивости темперамента у детей является высокая пластичность нервной системы детей. Тип высшей нервной деятельности в этом возрасте продолжает формироваться, нервные процессы еще не укрепились, недостаточно выражена сила нервных процессов и в особенности активное корковое торможение. Это и определяет податливость типа нервной системы различным влияниям.

Психологической предпосылкой изменчивости темперамента можно считать повышенную впечатлительность детей, их склонность к подражанию, слабую опосредованность темперамента сложившимися чертами личности, находящимися у детей детского возраста в процессе становления.

§ 3. Характеристика детей разных типов темперамента

В группе детского сада есть, как правило, дети разного темперамента — холерики, сангвиники, флегматики, меланхолики. Что характерно для каждого типа темперамента детей?

Ребенок-сангвиник обладает сильной, подвижной, уравновешенной нервной системой. Поведение сангвиника отличается живостью, жизнерадостностью. Это активные, общительные дети с живой мимикой, бодрым, постоянным настроением. В отличие от напористых холериков это дети покладистые. Их особенностью является легкая приспособляемость к новым условиям. Дети этого типа легко вступают в контакты с другими детьми, быстро находят товарищей в любой обстановке, причем могут и руководить и подчиняться. Дети за короткое время осваиваются в яслях и в детском саду, они сразу чувствуют себя там как дома. Они быстро засыпают и просыпаются, без особых сложностей переходят от подвижных игр к занятиям и наоборот.

Люся (2 года 6 месяцев) обычно веселая, подвижная, разговорчивая, оживленная. Подвижность выражается в большом количестве движений, часто нецеленаправленных, не может длительно сосредоточиться на чем-либо одном. Предпочитает подвижные игры-

Очень общительна, быстро и свободно устанавливает контакт со всеми, даже с незнакомыми людьми. Не любит играть одна, тянется к коллективу. Внимание неустойчиво, быстро отвлекается малейшим посторонним раздражителем. Живо интересуется всем, что происходит вокруг. Игры и занятия ее глубоко не захватывают. Настроение меняется быстро. Двигательная активность проявляется в том, что Люся все время находится в движении: то бегают, то прыгает, то лезет под стол на четвереньках, то занимается какой-нибудь игрой, требующей движения, то просто ходит по комнате и дотрагивается до разных вещей. Даже когда рассматривает картинки, и то время от времени наклоняется над книгой, откидывается назад, обводит картинку пальцем, переворачивает страницы и т. д. Речевая активность проявляется в том, что она без умолку говорит, рассказывает что-нибудь, восклицает, спрашивает или «поет», если можно назвать это пением: громким голосом на свой собственный мотив она выкрикивает отдельные слова и фразы, относящиеся к тому, что она в данный момент делает. Например, играя в куклы, она «поет»: «Люся... коляска... посуда... кукла» или: «Люся идет гулять» и т. д. Подвижность Люси выражается также в живой мимике лица. Разговаривая, она то и дело меняет выражение лица: то придает ему хитрое выражение, сощуривая глаза, то ласковое и веселое, то сердитое, с нахмуренными бровями, причем эти выражения быстро сменяются одно другим, почти без интервалов. Играя в «обед» и пробуя несуществующие блюда, она то изображает на лице чувство удовольствия от вкусной еды, то вдруг делает гримасу, как от кислого, и восклицает: «Ой, невкусно, как кисло!», то придает своему лицу выражение, как будто она обожглась горячей пищей, и т. д. (из исследований А. Н. Давыдовой, 1954).

Общительность детей-сангвиников располагает к ним взрослых, поэтому иногда за внешней формой поведения могут маскироваться не очень привлекательные черты характера.

Благодаря тому что нервная система сангвиника отличается податливостью, пластичностью, он способен легко переключаться с одной деятельности на другую. Иногда это качество играет положительную роль (например, ребенок легко включается в новую деятельность), но иногда оно может обернуться и отрицательной стороной: ребенок меняет одну за другой игрушки, имеет много товарищей, но ни одного друга, за все берется, но ничего не доводит до конца. Поэтому одной из основных задач воспитания ребенка-сангвиника является формирование у него устойчивости поведения, интересов, привязанностей.

В отношении ребенка-сангвиника важно всегда проявлять строгость, требовательность, контролировать его действия и поступки. Снисходительность к «мелким» нарушениям порядка (не убрал игрушки, забыл повесить пальто) быстро разрушает привычки, для закрепления которых требуется время и немало усилий. Такие черты, как собранность, аккуратность, формируются у сангвиника с большим трудом по сравнению с детьми других типов.

Сангвиник быстро устает от однообразия. Как только деятельность теряет свою привлекательность, он стремится ее прекратить, переключается на другую. Во всех подобных случаях обязательно нужно добиться, чтобы начатое дело было закончено с хорошим результатом, например не разрешать начинать второй рисунок, пока не закончен первый. Чтобы дети не прекращали деятельность, не отвлекались, следует применять и одобряющие стимулы. Небрежно выполненную работу полезно предложить сделать заново. Не следует допускать частой смены Деятельности — привычка за все браться и ничего не добиваться может стать свойством характера.

И конечно, с малых лет нужно учить ребенка внимательно относиться к товарищам, стремиться, чтобы складывались прочные устойчивые отношения, чтобы новые знакомства не вытесняли старых привязанностей.

Ребенок возбудимого типа — холерик — имеет сильную, подвижную, но неуравновешенную нервную систему с преобладанием процесса возбуждения над процессом торможения. У детей этого типа выразительная мимика, порывистые жесты, быстрая громкая речь, бурные реакции на любое неудобство, запрет. Переживания очень сильны, ярко выражены (он не плачет — рыдает, иногда бьется в истерику, он не просто смеется — хохочет до слез). Он очень импульсивен (даже в большей степени, чем это свойственно дошкольнику). Ребенок этого типа склонен к частой перемене настроения. Дети-холерики любят подвижные игры и занятия, в которых можно проявить себя, стремятся выполнять главную роль в игре, организуют сверстников, руководят ими, пытаются руководить взрослыми. Ситуации, в которых надо сдерживать себя, вызывают у них чувство протеста. В коллективе они излишне подвижны, шумливы, импульсивны, вспыльчивы, драчливы (агрессивны), с трудом подчиняются установленным правилам, конфликтуют из-за игрушек, правил игры; если что-то задевает таких детей слишком сильно, они теряют контроль над собой.

Сложность воспитания возбудимого ребенка усугубляется из-за неправильно-го отношения к нему тех взрослых, которые любой ценой пытаются препятствовать активности ребенка, сдерживать его подвижность: «Не бегай», «Еще раз залезешь на забор, не пущу гулять». Не надо запрещать ребенку быть активным, водить его за руку, читать нотации. Гораздо целесообразнее поддержать его любое полезное увлечение, стремиться так организовать жизнь, чтобы активность находила полезное применение. Ребенок-холерик легко возбуждается, его трудно остановить, успокоить, уложить спать. Ни в коем случае нельзя применять «сильные меры» воздействия — окрики, шлепки, угрозы, от этого возбуждение только усиливается. С возбудимым ребенком следует говорить спокойно, но требовательно, без уговоров. Надо помнить о том, что у детей от природы слабый тормозной процесс. Поэтому важно не корить их за чрезмерное возбуждение, а помочь его обуздать. Как это ни кажется странным, «неутомимый» холерик нуждается в особом щадящем режиме. Целесообразно ограничить все, что возбуждает нервную систему, особенно во второй половине дня, перед сном. Возбудимым детям полезны все виды занятий, помогающие развитию собранности, сосредоточенности: настольные игры, конструирование, выпиливание, рисование — словом, все то, что требует усидчивости. Очень хорошо, если ребенок имеет постоянные трудовые поручения и выполняет их систематически, это воспитывает умение управлять собой. Ребенку-холерику трудно выполнять правила общения: говорить спокойно, ждать своей очереди, уступать, считаться с чужими желаниями. Этому его следует терпеливо учить, применяя одобрение, замечания, напоминание. С детьми старше 5 лет можно говорить о недопустимости резких вспышек, неблагоприятных выходов. Умение управлять собой приходит с возрастом, но только к тем, кто учится этому умению.

Ребенок-флегматик имеет сильную, уравновешенную, но малоподвижную нервную систему. В раннем детстве это спокойный малыш, который редко плачет, много спит, не требует к себе внимания («удобный ребенок»). Все реакции таких детей имеют нечеткий характер: смеются негромко, плачут мало и тихо, нет

лишних движений и жестов. Эти дети — «тихони». Малая подвижность нервных процессов сказывается на темпе речи, во всех реакциях на окружающее, на деятельности. Говорит с паузами, на вопрос отвечает не сразу, за дело не возьмется, пока не подтолкнешь (будет сидеть с полной тарелкой, с чистым листом бумаги). Для флегматика необходим период вхождения в деятельность, внешнее воздействие. Поведение ребенка-флегматика отличается устойчивостью. Все, к чему он привык, становится постоянным. Любое новшество воспринимается не сразу. Этим детям трудно привыкнуть к детскому саду, школе, ведь надо приспособиться к новому режиму, новым требованиям, расстаться с родителями, познакомиться с детьми. Но в привычной обстановке ребенок без принуждения, спокойно выполняет правила поведения (но редко бывает первым, в отличие от сангвиника), справляется со знакомой работой, аккуратно и старательно выполняет кропотливую работу. Эти особенности можно отнести к положительным. Но мешает флегматику вялость, замедленный темп действия, пониженная активность.

Тамара (2 года 8 месяцев) обычно спокойна, сдержанна, малоподвижна. Часто длительное время находится в молчаливом, неподвижном состоянии. Однако нет и признаков вялости и равнодушия. Наоборот, она всем интересуется, живо реагирует на окружающее, но без яркой, внешне проявленной эмоциональности. Вся ее фигурка — плотная и несколько неуклюжая — не способствует ловкости и скорости движений. Общительна, но с чужими устанавливает контакт медленно. Любит быть в коллективе, но умеет хорошо играть и одна. Может долго заниматься чем-нибудь одним. Глубоко уходит в занятие или игру, не отвлекаясь. Настроение меняется медленно. Для Тамары характерно спокойное состояние. Любит сидеть где-нибудь в сторонке и, не двигаясь, наблюдать за всем происходящим вокруг. Новая обстановка действует на нее затормаживающе. (...)

Тамара приходит раньше других детей. Когда мать уходит, спокойно остается одна. Садится за стол с игрушками. Смотрит на них, но ничего не трогает, не берет. Ей дают в руки проволочного жучка. Берет его, держит в руках 10 минут, лишь изредка дотрагивается пальчиком до его пружинных ножек. Оглядывает комнату, смотрит на экспериментатора. Ни одного слова, ни одного жеста. (...)

Дети затеяли беготню по комнате. Тамара отказывается принять участие в их игре. Стоит и смотрит на них. Затем говорит: «Я сяду...» Берет стул, садится и продолжает следить за беготней детей, не заражаясь их весельем. (Прошло 12 мин.) Тамара немногословна. Речь употребляется ею только в нужный момент, направлена на общение (просьбу, объяснение, наставления). Тамара много и хорошо говорит, но только тогда, когда этого требуют обстоятельства.

Живая мимика лица отсутствует. Обычное выражение: застывшая серьезность, даже некоторая «маскообразность». Смена чувств не находит отражения в мимике лица. Жесты Тамары обладают большой выразительностью, но они немногочисленны. Движения тяжеловаты, неповоротливы, скупы (из исследования А. Н. Давыдовой, 1954).

Главной ошибкой при воспитании флегматиков является предъявление к ребенку требований без учета его природных особенностей, проявление недовольства нерасторопностью, неловкостью. Окрики, угрозы, подталкивания еще ни одному флегматику не помогли стать быстрым. Наоборот, такой сильный раздражитель, как окрик, оказывает тормозящее действие на ребенка, и вместо того чтобы торопиться, он действует еще медленнее. Бывают случаи, когда ребенок вдруг проявляет нехарактерный для него темп деятельности (быстро убрал игрушки, чтобы успеть в кино), но быстрый темп требует от ребенка большого напряжения,

а «запасы» этого напряжения невелики (поэтому завтра уборка игрушек превратится в бесконечное дело).

Другой ошибкой взрослых является стремление отстранить малыша от всего что требует усилий, немедленно приходить ему на помощь. В таком случае малыш никогда не станет подвижным, у него может развиваться неуверенность в своих силах, стремление избегать всего, что связано со словом «быстро».

Важно набраться терпения и с малых лет учить медлительного ребенка приемам одевания, умывания, ухода за вещами, разным видам домашнего труда. Об ускорении темпа обучения можно подумать только тогда, когда ребенок овладеет правильными приемами, а вначале главное — не торопить. Медлительных детей надо чаще ставить в ситуации, требующие от них находчивости, расторопности, почаще хвалить. Можно призвать на помощь игры-соревнования, а иногда и будильник — учить закончить дело до звонка. Дети с малоподвижной нервной системой предпочитают спокойные игры. Взрослому удобно, что малыш не бегает, не суетится, а для ребенка это вредно — и движения не развиваются, и реакции остаются замедленными, и игровая деятельность не совершенствуется. Для флегматика необходимы виды деятельности, требующие от него активности: занятия гимнастикой, подвижные игры, походы. Чтобы развить умение приспосабливаться к новым условиям, полезно ходить с ребенком в гости, давать поручения, связанные с людьми. Если ребенок приступил к делу, нельзя оставлять его одного, иначе период «раскачки» может растянуться. Ребенку-флегматику трудно не только начать, но и закончить дело. Следует заранее его предупредить о необходимости заканчивать работу, но не прерывать ее резко. Очень хорошо, если флегматик будет дружить с подвижным ребенком, но надо следить, чтобы энергичный товарищ не брал всю инициативу в свои руки: «Командиром нужно быть по очереди». Таким образом можно преодолеть вялость, ровность чувств и лень движений.

Дети со слабой нервной системой — меланхолики, отличаются повышенной ранимостью и чувствительностью. Слабость нервных процессов не означает их неполноценности. Просто у этих детей слишком быстрые и сильные реакции на слабые раздражители, быстро наступает утомление, слабый как тормозной, так и возбуждающий процесс. Все реакции меланхолика сглажены, его не видно и не слышно. Он не включается в разговор, не будет демонстрировать свои умения, он малоактивен, предпочитает спокойную деятельность, не требующую движений. Играет в одиночку, инициативы в общении не проявляет и не отвечает на инициативу других, шумные сверстники его утомляют, он их сторонится. Чувства меланхолика глубокие, сильные, но без внешнего выражения. Поскольку нервная система не выдерживает длительных напряжений, дети быстро устают от шума, от новых людей, от замечаний. Всякий нажим еще более усиливает усталость, резкий тон подавляет и без того малую активность меланхолика. Пассивность, утомляемость, замкнутость, медлительность, легкая ранимость — основные уязвимые черты меланхолика. Однако дети со слабым типом имеют и ряд очень ценных свойств, таких как чуткость, способность к сопереживанию, устойчивость интересов, привязанностей, привычек.

В воспитании ребенка-меланхолика важнее всего соблюдать принцип постепенности. Прежде всего следует ограничить шум, количество игрушек, даже новые знакомства, ведь малыш не переносит сильных раздражителей. Но в то же время надо приучать ребенка не бояться шума, спокойно, без тревоги относиться

к новому человеку, уметь активно действовать с новой игрушкой. Круг знакомств тоже следует расширять постепенно, начав с одного спокойного сверстника. Только после того, как ребенок освоится, научится играть вдвоем, этот круг можно расширить. Дети со слабым типом с огромным трудом входят в коллектив, с трудом отрываются от мамы, медленно привыкают к режиму, долго плачут, отказываются от игр, не разговаривают. Первые дни пребывания такого ребенка в саду требуют особого внимания со стороны воспитателя. Дети со слабой нервной системой требуют бережного отношения: на них нельзя повышать голос, проявлять чрезмерную требовательность, наказывать — все эти меры вызовут слезы, замкнутость, тревогу и другие нежелательные реакции. Говорить с такими детьми следует мягко, но уверенно. Дети отличаются внушаемостью, поэтому нельзя подчеркивать их недостатки — это лишь закрепит их неуверенность в своих силах. У ребенка со слабой нервной системой необходимо развивать стремление к активности, общительность, работоспособность, умение преодолевать трудности.

Таким образом, уже и из этих кратких характеристик видно, что вряд ли можно говорить о «хороших» или «плохих» темпераментах. Неверно считать, что такие свойства нервной системы, как слабость или инертность, отрицательные, а черты темпераментов, которые складываются на их основе, подлежат скорейшей переделке. Конечный результат зависит от воспитания. При неправильном подходе хорошее может обернуться плохим, а при умелом воздействии влияние отрицательных черт может быть перекрыто. Поэтому, когда говорим о правильном подходе родителей и воспитателей к детям, имеется в виду лишь необходимость сбалансировать действие тех или иных свойств темперамента, а вовсе не искоренять их.

Воспитывая ребенка с возбудимым типом высшей нервной деятельности, необходимо поддерживать и направлять его энергию на полезные дела, исключать из обстановки все, что возбуждает нервную систему, строго соблюдать режим дня, развивать и укреплять процесс торможения путем организации спокойной деятельности и упражнений, добиваться сдержанного поведения, учить управлять собой, считаться с окружающими. При воспитании ребенка-сангвиника нужно формировать у него устойчивые привязанности, интересы, приучать доводить до конца начатое дело, обращать особое внимание на качество деятельности, постоянно контролировать его поступки и действия.

В воспитании малоподвижного ребенка главное — развивать интерес к движениям, формировать трудовые навыки, следить, чтобы сын или дочь всегда были заняты, привлекать их к деятельности в коллективе, учить посредством игр и занятий ускорять темп действий, поощрять любые самые малые проявления быстроты, подвижности, расторопности. Тогда вялость не превратится в лень, ровность чувств — в их бедность и слабость.

Воспитание ребенка-меланхолика требует исключения «тепличных» условий. С одной стороны, следует считаться с очень ранимой нервной системой, быстрой утомляемостью, слабостью нервных процессов, но, с другой стороны, надо и помочь ребенку преодолеть возникающие на базе этих особенностей робость, застенчивость, неуверенность в своих силах, чтобы они не превратились в слабохарактерность. Проявляя к такому ребенку чуткость и доброжелательность, нужно терпеливо развивать у него активность, умение преодолевать робость, трудности, поддерживать положительные эмоции.

Умение распознать по психологическим проявлениям, по поведению, что в ребенке от типа нервной деятельности, а что от возраста, что определено наследственностью, а что приобретено, имеет огромное практическое значение. Учет соотношения возрастных и типологических особенностей дает возможность воспитателю наилучшим образом осуществлять индивидуальный подход к ребенку. Но для того чтобы добиться успеха в воспитании, необходимо не только выработать определенные комплексы воспитательных воздействий, но и адресовать их тому периоду развития, когда организм оказывается особенно «податливым», когда определенные влияния существенно сказываются на дальнейшем ходе развития, т. е. надо учитывать сенситивные периоды. В. Э. Чудновский (1963) предполагает, что существуют возрастные периоды, более или менее благоприятные для тренировки типологических свойств, причем они не совпадают для различных свойств. Наиболее благоприятные предпосылки для воспитательных воздействий создаются в раннем и младшем детском возрасте, когда нервная система находится в становлении, когда интенсивно развиваются основные свойства нервных процессов. Наблюдения показали, что уже в раннем возрасте двигательные, эмоциональные, а затем и речевые проявления и весь стиль поведения детей дают возможность более или менее точно судить о формирующихся особенностях черт типа нервной системы, т. е. о ее силе или слабости, подвижности или инертности, уравновешенности или неуравновешенности, интроверсии или экстраверсии, эмоциональности, тревожности и других свойствах.

Неумение учитывать особенности темперамента порой приводит к серьезным ошибкам в воспитании. Это бывает, например, тогда, когда родители и воспитатели принимают особенности темперамента детей за хорошие или дурные черты характера. Поэтому важно владеть способами распознавания темперамента и учета их в воспитательной работе с детьми.

Вопросы АЛЯ повторения

1. Как проявляется темперамент в поведении и деятельности ребенка?
2. Каково соотношение наследственного и приобретенного в темпераменте у детей?
3. В чем заключается постепенное развертывание темперамента?
4. Какие особенности каждого типа темперамента важно знать воспитателю и учитывать в своей работе с детьми?
5. Охарактеризуйте типичного холерика, сангвиника, флегматика, меланхолика.

Практические задания

1. Понаблюдайте за одним ребенком. Определите по его поведению, эмоциональным реакциям, двигательной активности тип темперамента. Обоснуйте свой вывод.
2. Приведите примеры из практики работы воспитателя, отражающие индивидуальный подход к детям различного темперамента и особенности их воспитания.
3. Определите свой тип темперамента. Выделите те качества, которые могут быть помехой в вашей работе с детьми; разработайте программу самовоспитания.

Глава 22

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ РЕБЕНКА К ШКОЛЕ

§ 1. Требования к детям, поступающим в школу

Поступление в первый класс — переломный момент в жизни ребенка. Внимание к этому периоду в последние годы особенно увеличилось. И это понятно: согласно реформе общеобразовательной и профессиональной школы учениками первых классов становятся теперь шестилетние дети. Как сложится их новая жизнь, во многом зависит от того, насколько подготовились они к этому этапу за предшествующий период.

Конечно, важно, чтобы ребенок пошел в школу физически крепким, здоровым. Особого внимания в подготовительный период к школе требует здоровье детей, их закаливание, укрепление нервной системы, формирование правильной осанки и т. д. Ведь нередко именно по состоянию здоровья некоторые дети отстают в учении. Важно к моменту поступления в школу развить у ребенка ловкость, гибкость, силу, выносливость. Специальные исследования дают основание рассматривать выносливость как узловую характеристику физического развития. Это качество теснейшим образом связано с работоспособностью, так необходимой для достижения успеха в учебной деятельности.

Однако для детской психологии первостепенное значение имеет формирование психологической готовности, развитие у детей психических процессов и свойств личности, вооружение знаниями и умениями, необходимыми для успешного обучения в начальных классах и адаптации к новым условиям жизни и деятельности. Содержание психологической готовности определяется той системой требований, которые предъявляет к детям школа. Эти требования отличаются от тех, к которым они привыкли в детском саду. Связаны они с изменением социальной позиции ребенка, с тем новым местом, которое он стал занимать в обществе с поступлением в школу, а также со спецификой учебной деятельности. От первоклассника требуется значительно больше самостоятельности и организованности, умения управлять своим поведением.

При переходе к школьному возрасту появляются высокоопосредствованные формы регуляции деятельности, которые опираются на социально заданные нормы, социально выработанные способы действий. Психологическая готовность к школе включает в себя готовность к принятию этих норм и способов действия (Коломинский Я. Л., Панько Е. А., 1999).

Изменяются с поступлением в школу и отношения с окружающими. Учитель обращается к ученику, как правило, строже, чем воспитательница, и дома к нему уже относятся по-другому — как к человеку, у которого есть своя «работа», обязанности и права. В классе много незнакомых ребят, с которыми он будет учиться, проводить свободное время. Все это требует от первоклассника умения устанавливать со взрослыми и сверстниками соответствующие взаимоотношения.

Центром, главным содержанием жизни первоклассника становится его учебная деятельность, поэтому так остро, аффективно переживают дети свои успехи

или неудачи в учебе. Отношение окружающих к детям во многом зависит от того как последние учатся. Как справедливо отмечает Л. И. Божович (1968), вопросы школьного обучения — это есть не только вопросы образования и интеллектуального развития ребенка, но и вопросы формирования его личности, вопросы воспитания. Эта особенность еще более обязывает обеспечить психологическую готовность ребенка к школе.

Старший дошкольник должен быть готов к школе со стороны познавательной сферы, волевой и эмоционально-этической; он должен быть готов к социальной позиции младшего школьника.

§ 2. Интеллектуальная готовность ребенка к школе

Ребенок, поступающий в первый класс, должен иметь достаточно высокий уровень интеллектуального развития. Долгое время об умственном развитии судили по количеству усвоенных знаний, умений, по объему «умственного инвентаря» ребенка, который выявляется в словарном запасе. Некоторые думают, что чем больше слов знает ребенок, тем больше он развит. Это не совсем так.

Следует учесть, что изменились условия жизни и семейного воспитания. Дети буквально «купаются» в потоке информации, как губка, впитывают новые слова и выражения. Словарь их резко увеличивается, но это не значит, что такими же темпами развивается и мышление. Здесь нет прямой зависимости.

Конечно, определенный кругозор, запас конкретных знаний о живой и неживой природе, людях и их труде, общественной жизни необходимы дошкольнику как фундамент того, что будет им в дальнейшем освоено в школе. «Пустая голова не рассуждает, — справедливо замечал отечественный психолог П. П. Блонский, — чем больше опыта и знаний имеет голова, тем больше способна она рассуждать».

Программа начальной школы, ее усвоение потребует от ребенка умения сравнивать, анализировать, обобщать, делать самостоятельные выводы — потребует достаточно развитых познавательных процессов. Исследования, проводимые психологами и педагогами Института дошкольного воспитания РАО, других научных центров стран СНГ и зарубежных стран, показали, что к старшему дошкольному возрасту дети овладевают некоторыми рациональными способами обследования внешних свойств предметов, пользуясь усвоенной системой общественно выработанных сенсорных эталонов. Применение их дает ребенку возможность дифференцированной воспринимать, анализировать сложные предметы.

Оказалось, что детям дошкольного и младшего школьного возраста доступно понимание общих связей, принципов и закономерностей, лежащих в основе научного знания. Так, например, в старшем детском возрасте ребенок способен усвоить не только отдельные факты о природе, но и знание о взаимодействии организма со средой, зависимость между формой предмета и его функцией, строением и поведением.

Старший дошкольник может многое, но не следует переоценивать умственные возможности шестилеток. Логическая форма мышления еще не типична, нехарактерна для этого возраста. Тип мышления шестилетнего ребенка специфичен-

Высшие формы образного мышления являются итогом интеллектуального развития ребенка (Поддьяков Н. Н., 1990; Венгер Л. А., 1979).

Последние исследования мышления шестилетних детей показывают, что сформированность образного мышления имеет наибольшее значение для их обучения в школе. Уровень же развития логического мышления менее прогностичен (при высоком уровне успешность практически не выше, чем при среднем).

Кажущийся парадокс объясняется тем, что нормы и способы действий, задаваемые ребенку на первоначальном этапе обучения в школе, весьма просты и для контроля за их выполнением достаточен средний уровень развития логического мышления. Психологи приходят к выводу: предельная обобщенность логического мышления на этом возрастном этапе оборачивается слабостью, порождая «формализм мышления» (Венгер Л. А., 1984).

Важное значение при подготовке ребенка к учебной деятельности имеет наличие у него зачаточных умений, требуемых в данной деятельности. Умения эти обеспечивают высокий уровень обучаемости. Характерной особенностью его является умение выделить учебную задачу и превратить ее в самостоятельную цель деятельности. Такая операция требует от поступающего в школу не только определенного уровня интеллектуального развития, но и познавательного отношения к действительности, способности удивляться и искать причины замеченной им перемены, новизны. Тут педагог может опереться на острую любознательность подрастающего человека, на его неисчерпаемую потребность в новых впечатлениях.

Отечественные психологи Л. И. Божович (1979) и Л. С. Славина выявили, что у одних детей познавательная потребность выражена ярко и имеет так называемую теоретическую направленность, у других она более связана с практической, бытовой деятельностью. Внимательному глазу педагога нетрудно в своем классе, группе выделить таких маленьких «теоретиков» и «практиков». Именно «теоретики» — с бескорыстным интересом ко всему окружающему — являются явными «почемучками». Умственная пассивность других («не хочет думать») нередко приводит их в число отстающих в школе. Причины такого рода пассивности лежат в ограниченности интеллектуальных впечатлений, интересов ребенка. Не будучи в состоянии справиться с самыми простыми учебными заданиями, они быстро выполняют их, если эти задания переводятся в практическую плоскость или в игру. Такие дети требуют особого внимания, направленного на развитие их кругозора, любознательности, познавательного отношения к окружающему, поисков особых форм и методов работы с ними. Важно включить ребенка в осмысленную Деятельность, в процессе которой он сам смог бы обнаружить все новые и новые свойства предметов, заметить их сходства и различия.

Итак, чтобы дети были интеллектуально подготовлены к школе, мы должны развить у них познавательную потребность, обеспечить достаточный уровень мыслительной деятельности, дать необходимую систему знаний об окружающем.

§ 3. Социальная и социально-психологическая готовность ребенка к школе

Интеллектуальная готовность ребенка к школе — важная, но не единственная Предпосылка успешного обучения. Подготовка к школе включает и формирование готовности к принятию новой «социальной позиции» (Божович Л. И.,

1979) — положения школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав и занимающего иное по сравнению с детьми положение в обществе. Готовность этого типа, личностная готовность, выражается в отношении ребенка к школе, к учебной деятельности, учителям, к самому себе. Специальные исследования, многочисленные опросы старших детей свидетельствуют о большой тяге детей к школе, о положительном в целом отношении к ней. Что же привлекает детей в школе? Может быть, внешние стороны школьной жизни? («Мне форму купят красивую», «У меня будет новенький ранец и пенал», «Там спать не надо днем» «В школе Боря учится, он мой друг»). Внешние аксессуары (форма, портфель, пенал, ранец и т. д.) школьной жизни, желание сменить обстановку действительно кажутся заманчивыми старшему дошкольнику. Однако главным образом школа привлекает детей своей основной деятельностью — учением: «Хочу учиться, чтобы как папа быть», «Люблю писать», «Научусь писать», «У меня братик есть маленький, ему тоже буду читать», «В школе буду задачи решать». И это стремление естественно, оно связано с новыми моментами в развитии старшего ребенка. Ему уже недостаточно лишь косвенным способом, в игре приобщаться к жизни взрослых. А быть школьником — это уже осознаваемая ступенька вверх к взрослости, да и учеба в школе воспринимается им как ответственное дело. Не проходит без внимания ребенка и уважительное отношение взрослых к учебе как к важной, серьезной деятельности.

Если ребенок не готов к социальной позиции школьника, то даже при наличии у него необходимого запаса умений и навыков, уровня интеллектуального развития ему трудно в школе. Ведь не всегда высокий уровень интеллектуального развития совпадает с личностной готовностью ребенка к школе. Такие первоклассники ведут себя в школе, как говорится, по-детски, учатся неровно. Их успехи налицо, если занятия вызывают у них непосредственный интерес. Но если учебное задание должно быть выполнено из чувства долга и ответственности, такой первоклассник делает его небрежно, наспех, ему трудно достичь нужного результата.

Еще хуже, если дети не хотят идти в школу. И хотя число таких детей невелико, они вызывают особую тревогу, озабоченность («Нет, не хочу в школу. Там двойки ставят. Дома ругать будут», «Не хочу в школу, там программа трудная и играть будет некогда»). Причина подобного отношения к школе, как правило, — результат ошибок в воспитании. Нередко к нему приводит запугивание школой, что очень опасно, вредно, особенно по отношению к робким, неуверенным в себе детям («Ты же двух слов связать не умеешь. Как же ты в школу пойдешь?», «Снова ты ничего не знаешь. Как же ты в школе учиться будешь? Одни двойки будешь получать», «Вот пойдешь в школу — там тебе покажут»). И сколько терпения, внимания, теплоты, времени придется учителю уделить потом этим детям, чтобы изменить их отношение к школе, вселить веру в собственные силы. А это, бесспорно, гораздо труднее, чем сразу сформировать положительное отношение к школе.

Положительное отношение к школе включает как интеллектуальные, так и эмоциональные компоненты; стремление занять новое социальное положение, т. е. стать школьником, сливается с пониманием важности школьного обучения, уважением к учителю, старшим товарищам по школе. Учителям, воспитателям детских садов, родителям важно знать уровень, степень сформированности поло-

жительного отношения к школе, чтобы избрать верный путь для формирования интереса к ней.

Исследования показывают, что возникновение осознанного отношения к школе как к источнику знаний не только связано с расширением и углублением представлений об окружающем, но и определяется воспитательной ценностью, достоверностью, доступностью сообщаемой детям информации и, что следует отметить особо, способом его подачи. Создание эмоционального опыта, последовательное углубление эмоционального отношения к школе в процессе деятельности ребенка — необходимое условие формирования его положительного отношения к школе. Поэтому важно, чтобы сообщаемый детям материал о школе был не только понят, но и прочувствован, пережит ими, непременным условием чего является включение детей в деятельность, активизирующую как сознание, так и чувства. Разнообразны конкретные методы, средства, используемые для этого: экскурсии по школе, встречи с учителями, рассказы взрослых о своих любимых учителях, общение со сверстниками, чтение художественной литературы, просмотр диафильмов о школе, посильное включение в общественную жизнь школы, проведение совместных выставок детских работ, праздников.

Социальная готовность к школе включает формирование у детей таких социально-психологических личностных качеств, которые бы помогли им войти в контакт с одноклассниками, учителями. Ведь даже те дети, которые посещали детский сад и привыкли обходиться без маминого присутствия, быть в окружении сверстников, оказываются, как правило, в школе среди незнакомых им сверстников. Ребенку необходимо умение войти в детское общество, действовать совместно с другими, уступать, подчиняться при необходимости, чувство товарищества — качества, которые обеспечили бы ему безболезненную адаптацию к новым социальным условиям.

Степень сформированности этих личностных качеств и умений в значительной степени зависит от эмоционального климата, который доминирует в группе детского сада, от характера сложившихся взаимоотношений ребенка со сверстниками.

Изучение дошкольной группы показало, что она представляет собой сложный социальный организм, в котором действуют общие и возрастные социально-психологические закономерности. В первом школьном классе по сравнению с дошкольной группой возникает ряд существенных социально-психологических новообразований, которые вызваны изменением ведущей деятельности и социальной позиции ребенка. Прежде всего это касается основных систем межличностных отношений в детской группе. Специальные исследования показали, что в дошкольной группе преобладающей является система личных, эмоциональных отношений, которые стихийно возникают в процессе игры и других видах деятельности. В старшем детском возрасте уже четко обнаруживаются элементы иных, деловых отношений, отношений «ответственной зависимости». Они складываются в процессе реализации в деятельности детей «правилосообразных» компонентов. Вместе с тем в детском возрасте эти элементы еще не выстраиваются в целостную систему, определяющую характер межличностных отношений. Такая система возникает лишь в первом классе школы. Учение существенно изменяет социально-психологическую ситуацию в детской группе. Прежде всего это касается, как показывают исследования (А. Б. Ценципер, А. М. Счастливая),

статусно-ролевой ее структуры. Приобретение учебной деятельностью ведущее роли существенно изменяет ценностные ориентации, нравственные и деловые критерии, на основе которых проходило социально-психологическое ранжирование членов группы в детском возрасте. Содержание нравственного образца меняется, и в связи с этим ряд факторов, которые в дошкольной группе существенно определяли положение ребенка в системе межличностных отношений, в школе либо не срабатывают, либо подвергаются существенной переоценке. На первый план выдвигаются новые факторы, связанные с учебной деятельностью и общественной работой. Появляются достаточно жестко фиксированные оценочные эталоны («отличник», «троечник» и т. д.) и четко обозначенные социальные роли.

Для понимания социально-психологических предпосылок формирования личности ребенка существенное значение имеет учет тех конкретных последствий, которые вытекают из указанных изменений.

Активное включение в жизнь шестилетних детей учения помогает обеспечить постепенность в формировании системы отношений «ответственной зависимости». Однако, работая с шестилетками, не следует забывать о сложности этого возраста. Многое в их поведении, взаимоотношениях определяется теми отношениями, которые формируются в типично дошкольных видах деятельности. Воспитателю нужно знать, за какие качества, поступки одни дети оказываются популярными в группе и что привело других к неблагоприятному положению среди сверстников, знать, чтобы помочь обрести каждому ребенку более благоприятное положение в системе личных отношений, своевременно скорректировать тенденцию к стабилизации неудовлетворительного положения,

Немалую помощь в этом может оказать укрепление преемственности между детским садом и школой. Если ранее сложившиеся отношения детей в группах детского сада максимально благоприятны, то желательно было бы из таких групп (там, где это возможно) комплектовать первый школьный класс. Тех же детей, чей статус в группе низок, целесообразнее вводить в новые для них коллективы, создавая возможность для формирования новых положительных взаимоотношений со сверстниками.

Социально-психологические характеристики на каждого ребенка и группу в целом, составленные и переданные учителям начальных классов, — важный путь углубления этой преемственности, способный оказать существенную помощь в развитии личности ребенка.

Ни с чем не сравнима в формировании психологической готовности детей к школе роль личности самого педагога. Его убежденность, отношение к людям, к своему труду имеют определяющее значение. Психологическая наблюдательность, юмор, развитое воображение, коммуникативные способности помогают ему хорошо понять ребенка, вступить с ним в контакт, найти правильный выход из встречающихся затруднений.

§ 4. Волевая готовность ребенка к школе

Серьезного внимания требует формирование волевой готовности будущего первоклассника. Его ждет напряженный труд, он должен уметь делать не только то, что ему хочется, но и то, что от него потребует учитель, школьный режим, пр^{он}

грамма. Для того чтобы делать не только приятное, но и необходимое, нужно волевое усилие, способность управлять своим поведением, умственной деятельностью — вниманием, мышлением, памятью. Наблюдения, беседы с учителями свидетельствуют о различном, часто еще недостаточном уровне этой готовности у поступающих в школу детей. Однако предпосылки для формирования ее имеются. Характерной чертой этого периода является способность соподчинять мотивы своего поведения. Поэтому так важно еще в детском возрасте развивать способность не только действовать по моральным мотивам, но и отказаться при необходимости от того, что непосредственно привлекало.

Сложнее дело обстоит с произвольностью познавательной деятельности. Понадобятся время и педагогические усилия, прежде чем требования к ребенку со стороны взрослого, его программа (дать знания впрок, для будущего) превратятся в «собственную программу ребенка» (Л. С. Выготский). Зачатки этой способности начинают формироваться в старшем детском возрасте.

Следует иметь в виду, что отличительной чертой волевой регуляции поведения детей является единство мотивационной и операционной сторон, т. е. характерного для ребенка отношения к трудностям и типичных для него способов их преодоления. Поэтому, как показывают специальные исследования (Котырло В. К., 1971), первостепенное значение в формировании воли имеет воспитание мотивов достижения цели. Необходимо формировать у детей стремление не отступать перед трудностями, а преодолевать их, не отказываясь от намеченной цели при столкновении с препятствиями. Это поможет ребенку самостоятельно, лишь при незначительной помощи преодолеть трудности, которые возникнут у него в первом классе.

Развитие дисциплинированности, организованности и других качеств, помогающих шестилетке управлять своим поведением, в большей мере зависит от степени его восприимчивости к требованиям взрослого, от сформированности отношения к нему как к носителю социальных норм поведения. Среди факторов, обуславливающих развитие этого рода восприимчивости, важное место занимает характер взаимоотношений ребенка и взрослого, овладение детьми содержанием требований взрослого посредством «словесных инструкций, знаковых средств» (Выготский Л. С., 1984).

§ 5. Формирование психологической готовности к школе в разных видах деятельности

Некоторым воспитателям и учителям может показаться, что в работе с детьми, стоящими на пороге школы, следует как можно больше внимания уделять занятиям, которые проводятся методами и приемами школьного типа, и не тратить времени на «несерьезные» дела: игру, конструирование, лепку, прогулки... Да, возможности шестилеток в усвоении определенных знаний и умений относительно велики. Но нельзя не учитывать того, каких психических и физических сил это требует от них, своеобразия мотивов их поведения. Эффективность педагогических воздействий в работе со старшими детьми будет тем выше, чем более мы будем учитывать возрастные особенности этого переходного периода. До-

школьный возраст имеет свои внутренние закономерности психического развития, и их нарушение может привести к непоправимым в дальнейшем ошибкам.

Подготовка детей к школе наиболее успешно осуществляется не «школьными», а «дошкольными» методами. Особо важное место в формировании новообразований, психических процессов и свойств личности, подготавливающих переход ребенка к следующему возрастному этапу — младшему школьному, занимает игровая деятельность. Игра, будучи максимально свободной деятельностью, развивает мышление детей, восприятие, движения. В игре активно формируются, как уже отмечалось, предпосылки мотивационной готовности ребенка к школе. В ней происходит первичная эмоционально-действенная ориентация в смыслах человеческой деятельности, возникает сознание своего органического места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым (Эльконин Д. Б., 1960).

Важную роль в подготовке детей к школе имеет и учебная деятельность (особенно для овладения грамотой и математическими знаниями). Однако обучение старших детей достигает наибольшей эффективности тогда, когда занятия не превращаются в урок школьного типа, а строятся с учетом природы самого ребенка, специфики целей и методов детского воспитания.

Обучение шестилеток проходит более эффективно, если, например, при усвоении основ математики им предоставляется возможность самостоятельно устанавливать отношения между величинами используемых игрушек, картинками и другими реальными предметами. Старшим дошкольникам легче освоить общепринятую метрическую систему мер, если предварительно, в процессе самостоятельной деятельности, они овладевают умениями пользоваться условными мерками.

Положительные результаты, как показывают исследования, дает использование в обучении детей метода поэтапного формирования умственных действий, предложенного отечественным психологом П. Я. Гальпериным (1959, 1976). Такое обучение не только успешно формирует специальные умения старшего ребенка, но и ведет к повышению его общего интеллектуального уровня.

Велика роль учебной деятельности и в формировании знаний о предметах и явлениях окружающей природы, общественной жизни, в развитии речи ребенка. Именно в учебной деятельности приобретаются зачатки специальных учебных навыков. К началу школьного возраста у ребенка формируется относительно устойчивая любознательность, особая чувствительность к оценке результатов, стремление к признанию его достижений, появляется даже «вкус» к трудным учебным задачам, решаемым в уме. Он становится более требовательным к себе, научается более самостоятельно, сознательно регулировать свое поведение (например, на занятиях уже сам следит за позой, соблюдает правило работы в коллективе и т. п.). Продуктивные виды деятельности, такие как рисование, конструирование, лепка и другие, активно способствуют эстетическому, нравственному развитию будущего школьника, будят детскую фантазию, мысль. Однако сила влияния этих видов деятельности на психику ребенка и здесь во многом зависит от руководства, организации воспитателем этих видов деятельности.

В процессе изобразительной деятельности развивается ручная умелость, зрительно-двигательная координация, необходимые для подготовки ребенка к овладению письмом. В наибольшей степени этому способствует создание детьми изображений не по частям, а из целого куска (глины, пластилина), одной линией

контура (в рисовании, аппликации). Ребенок успешнее овладевает письмом, если он умеет производить рукой ритмичные, равномерные, плавные движения. Формированию такого рода движений способствуют, например, рисование растений, декоративное рисование по мотивам русских, белорусских, украинских вышивок, росписей и т. п.

«Без труда не вынешь и рыбку из пруда», — верно подметил народ. Трудолюбие необходимо не только в отдаленном будущем, но и для того, чтобы правильно выполнить учебное задание учителя. Лишь активно включая детей в посильный для них бытовой труд, различные виды дежурств, самообслуживание, деятельность на природе, можно сформировать у них любовь к труду, ответственность, самостоятельность, любознательность, помогающие ребятам безболезненно перейти к новой важной ступени их жизни — стать школьником.

Особое место в психологическом развитии старшего ребенка занимает общение с ним со взрослыми, которое имеет большое значение в формировании важных перемен, подготавливающих смену ведущей деятельности (игры на учение).

В конце дошкольного детства преобладает особая форма общения — внеситуативно-личностная (М. И. Лисина). Ребенок, достигший этой формы общения, усваивает особую позицию в отношении взрослого — позицию ученика, которая создает особо благоприятные условия для обучения в школе, где ему придется воспринимать много новой информации, принимая ее без возражения, как бы необычна она ни была. Именно в ходе личностного общения дети впервые приобретают такие интеллектуальные умения, как способность принимать и перерабатывать внеситуативную информацию, самим ее отбирать и обрабатывать для обсуждения с другими людьми. Все это — ценные предпосылки для обучения в школе.

Итак, подготовка детей к школе должна быть всесторонней. Необходимо сформировать систему определенных качеств, которые составляют психологическую готовность к школе. Выработка таких качеств — одна из важнейших задач воспитателей дошкольных учреждений.

Вопросы для повторения

1. Какие противоречия психического развития наиболее характерны для детей, находящихся на границе дошкольного и младшего школьного возраста? Как они разрешаются?
2. Назовите основные компоненты психологической готовности ребенка к школе.
3. В чем проявляется готовность ребенка к школе в области интеллектуальной сферы? Укажите основные пути ее формирования.
4. Охарактеризуйте волевую, мотивационную готовность ребенка к школе.
5. Какова роль общения взрослых с ребенком в подготовке его к школе?

Практические задания

1. Пронаблюдайте за первоклассниками, бывшими воспитанниками детского сада, на уроке, переменах, в группе продленного дня. Дайте анализ положительных качеств и недостатков в подготовке их к школе.

2. Сравните поведение в аналогичных ситуациях первоклассников, бывших воспитанников детского сада, с их ровесниками, пришедшими в школу из дома. Есть ли разница? В чем она заключается, чем вы ее можете объяснить?
3. Разработайте тематику консультаций для родителей старших дошкольников, которые психологически еще не готовы к школе. Подберите научно-популярную литературу для них по этой проблеме. Учтите, что затруднения могут возникнуть не только при формировании интеллектуальной, но и мотивационной, волевой сферы ребенка; различна и готовность родителей к совместной с вами работе по подготовке детей к школе.
4. Проведите беседу о школе с детьми шестилетнего возраста, используя вопросы, предложенные в главе 2 данного пособия. Проанализируйте детские ответы.

Глава 23

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДЕТСКОГО САЛА

Основной организатор воспитательной работы в детском учреждении — воспитатель. От него в значительной степени зависит развитие личности и познавательных процессов детей, их здоровье, подготовленность к школе. «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности, — писал К. Д. Ушинский.— Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер»¹.

Интенсивный рост дошкольных учреждений в нашей стране, особая значимость первых лет жизни ребенка для его последующего развития способствует стремительному возрастанию потребности в профессиональных воспитателях детских садов, умеющих грамотно осуществлять воспитание и обучение детей.

Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы предусматривают дальнейшее совершенствование подготовки педагогических кадров, в том числе специалистов для дошкольных учреждений, повышение их профессионального мастерства.

В связи с этим в последнее время внимание психологов и педагогов все больше привлекают проблемы личности и деятельности воспитателя детского сада.

§ 1. Профессионально важные психологические качества воспитателя

Сложные и ответственные функции выполняет воспитатель детского учреждения: охрана жизни и здоровья детей раннего и детского возраста, воспитательная, образовательная, психолого-педагогическая, исследовательская, пропагандистская, организационно-хозяйственная, функция самообразования и др.

Много личностных качеств и умений требуется, чтобы достойным образом, успешно осуществить их.

Высокие требования предъявляются обществом к личности воспитателя. Все социэкономические специальности предполагают любовь к своему предмету деятельности — человеку. В работе же с детьми раннего и детского возраста любовь, чуткость особенно необходимы. Воспитатель заменяет детям мать в ее отсутствие. И ребенок ждет от него такого же внимания, теплоты, ласки, готовности прийти на помощь, защитить, утешить — ждет любви.

Любовь воспитателя не слепая и не только к избранным, а к каждому ребенку — и к тем, кто уверенно заявляет о себе, чьи способности уже сейчас заметны и к застенчивым, робким, неуверенным, чьи задатки пока еще не раскрыты; к спокойному, покладистому и к трудному... Эта черта прежде всего характеризует педагогов-мастеров, людей, призвание которых — работа с детьми.

Непременным условием успешности в работе представителей всех профессий типа «человек — человек» является направленность на деятельность в области межличностных взаимодействий. Такая направленность, при которой другие люди стоят непременно в центре складывающейся у человека системы ценностей, порождает в личности ориентировку прежде всего на положительные качества в другом человеке, способствует раскрытию личностного потенциала того, с кем мы общаемся, позволяет успешно осуществить профессиональное общение, находить эффективные и соответствующие особенностям партнера по общению способы взаимодействия с ним (Бодалев А. А., 1982). Глубоким осознанием необходимости такой направленности у воспитателя проникнуты работы выдающихся отечественных и зарубежных педагогов (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Я. Корчак и др.). У воспитателя эта направленность теснейшим образом переплетена с любовью к детям, с искренним стремлением сделать своих воспитанников лучше, прекраснее.

В процессе преобразующей деятельности воспитателю постоянно приходится вести творческий поиск наиболее оптимальных решений педагогических задач, организовывать смелые и тонкие эксперименты, ибо в своей основе «педагогический труд — настоящий творческий труд стоит близко к научному исследованию. Эта близость, родство, — справедливо отмечает В. А. Сухомлинский, — заключается прежде всего в анализе фактов и необходимости предвидеть»¹. Все это требует от него самостоятельности, находчивости, способности к творчеству.

На развитие воображения, формирование установки на творчество как неперемennого условия успешности в педагогической деятельности указывают в своих работах Е. А. Аркин, А. А. Бодалев, Ф. Н. Гоноболин, С. В. Кондратьева, Н. В. Кузьмина, В. А. Сластёнин и др.

В числе профессионально значимых качеств воспитателя и эмпатия: способность не только осознавать характер эмоционального состояния другого, но и откликаться на его переживания, сочувствовать и подстраиваться под него.

Профессию воспитателя детского сада можно отнести, согласно классификации Е. А. Климова (1974), к сложным гностически-преобразующим специальностям. Успеху в гностической деятельности способствуют, как известно, наблюдательность, интерес к свойствам определенных объектов (в данном случае к ребенку), высокая работоспособность соответствующих органов.

Преобразующая деятельность воспитателя требует таких личностных качеств, как склонность к процессу и результату оказанного воздействия, достаточно развитый практический ум.

Влияние взрослого на ребенка протекает чаще всего путем бесед, игр, занятий-развлечений и т. п. Успеху в этом процессе в значительной степени способствуют эмоциональная выразительность, общительность педагога.

Важную роль в общении с детьми играет способность воспитателя управлять собой и другими людьми, не раздражаться, своевременно и незаметно для окружающих преодолеть, «погасить» в себе негативные реакции в ответ на непослушание ребенка, некорректное поведение родителей и т. п. Работа воспитателя требует проявления эмоциональной устойчивости, сдержанности, терпения, выдержки, великодушия.

Говоря о личностных качествах воспитателя, нельзя не назвать в числе значимых черты, характеризующие его социально-психологическую готовность к совместной деятельности. Ведь с группой детей работает, как правило, не один, а два воспитателя, музыкальный руководитель, няня. Деятельность воспитателя взаимосвязана с работой старшего воспитателя, заведующей, медицинского персонала, других членов трудового коллектива детского сада, родителей.

Успех их совместной деятельности, направленной на всестороннее развитие детей, в значительной степени зависит от умения договориться о единстве в подходе к детям, родителям, согласовать свои действия, распределить между собой отдельные участки работы, готовность оказать помощь, поддержку в работе, прислушаться к разумному совету, предложению коллеги, не подавить его инициативу, доброжелательность и т. д. Наличие таких качеств не только положительно влияет на эффективность педагогической работы, но и способствует удовлетворенности в труде воспитателя-коллеги. Непременным условием педагогического мастерства, авторитета среди детей, родителей и товарищей по работе является тактичность воспитателя. Слово «такт» (от лат. *tactus* — прикосновение, ощущение) означает чувство меры, создающее умение держать себя подобающим образом, соблюдение правил приличия.

Тактичный воспитатель не допустит грубых, оскорбительных замечаний по отношению к ребенку и его родителям, к коллегам, няне. Не снижая требовательности к воспитаннику, он постарается проявить к нему теплоту, доброжелательность, окажет доверие силам, возможностям ребенка.

Тактичному педагогу удастся добиться единства в подходе к ребенку со стороны семьи и детского сада, более того — позитивно воздействовать на взаимоотношения родителей, не ущемляя при этом их самолюбия, чувства собственного достоинства.

Успеху в работе воспитателя способствует юмор, оптимизм. «Если воспитательница входит в круг детей с грустью на челе и с меланхолией в движениях — это плохое физическое воспитание, хотя бы зарядка и физкультурные упражнения добросовестно выполнялись, — отмечал известный отечественный врач и педагог Е. А. Аркин. — Не надо требовать от воспитателя шумного веселья, раскатистого смеха, но успех всей его работы и в особенности работы по физическому воспитанию связан с радостным восприятием жизни во всех ее многообразных проявлениях и твердой спокойной уверенностью в своих силах. Педагог должен осознать огромное плодотворное значение жизненного оптимизма для воспитательной работы и культивировать его в себе»¹.

Определенную роль в межличностном взаимодействии воспитателя с детьми родителями, коллегами играет и его внешность. Приятная внешность способствует расположению окружающих людей к общению с педагогом, установлению доброжелательных, доверительных отношений с ним.

При этом значима не только внешняя физическая красота, но и экспрессия лица, поведения («Люблю Н. Ф., у нее волосы светлые и глаза добрые»). Воспитатель — главный для ребенка человек в детском саду. Он входит в его микросреду. Дошкольник стремится во всем ему подражать — внешнему виду, манере разговора с окружающими, поведению в целом. Важно, чтобы он видел перед собой достойный образец для этого, ибо, как справедливо заметил А. С. Макаренко, никакие рецепты не помогут, если в самой личности воспитателя есть большие недостатки.

§ 2. Характеристика деятельности воспитателя детского сада

Личность воспитателя детского учреждения формируется, проявляется и изменяется в процессе его профессиональной педагогической деятельности.

Отечественные психологи (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов и др.) рассматривают деятельность человека не как какую-то совокупность реакций, а как систему, имеющую строение, свои внутренние переходы и превращения. В педагогической деятельности выделяют цель, мотивы, предмет деятельности, способы осуществления ее, результат.

Комплексное исследование педагогической деятельности, ее структурных компонентов, проведенное в ЛГУ (ныне — Санкт-Петербургский государственный университет) под руководством Н. В. Кузьминой (1967), показало, что она складывается из следующих внутренне взаимосвязанных компонентов: конструктивного, организаторского, гностического, коммуникативного.

Исследователи отмечают, что деятельность воспитателя детского учреждения имеет немало общего с учительским трудом. Специфика же ее состоит в том, что педагог детского сада воспитывает и обучает детей, имеющих свои возрастные особенности, отличные от особенностей школьного возраста. Большое место в его труде занимает руководство игрой, бытовой деятельностью, деятельностью общения. Воспитатель организует и руководит также элементарным трудом и учебной деятельностью своих воспитанников. Эти виды деятельности имеют свои особенности в детском периоде, и руководство ими требует особых условий.

Важной составной частью педагогического труда, условием его эффективности в целом является высокий уровень гностической деятельности воспитателя. Она направлена на познание их родителей, анализ собственной педагогической деятельности, труда коллег.

Гностические умения, используемые воспитателем в процессе данной деятельности, дают возможность изучить предмет ее, выявить уровень развития как познавательных, так и волевых, эмоциональных процессов, состояний, личностных качеств ребенка, обнаружить мотивы его поведения, выявить взаимоотноше-

ния воспитанников в детском обществе, степень эмоционального благополучия каждого из них.

Гностические действия воспитатель использует и для познания родителей, семейной микросреды ребенка. К этой группе умений относится и умение оценить эффективность применяемых методов воспитания и обучения, умение анализировать опыт других с целью переноса передовых методов и приемов работы в собственную педагогическую практику. Эффективность гностической деятельности связана со знанием психологии, пониманием закономерностей и особенностей развития детей, наличием интереса к духовному миру ребенка.

Разнообразны пути и средства познания педагогом своих воспитанников. Помимо бесед, специальных экспериментов, социометрических методов, детских рисунков, используемых с этой целью, немало ценной информации о внутреннем мире детей, их отношении к окружающим, к детскому саду воспитатель может получить, наблюдая поведение детей в повседневной жизни.

Специальные исследования свидетельствуют о существенном отличии степени сформированности гностической деятельности у педагогов-«мастеров» и «немастеров». Воспитатели-«мастера» превосходят «немастеров» в развитии таких гностических умений, как умение понять ребенка, объяснить причины его поведения, чутко воспринимать реакции детей на свои замечания, объяснения, умение наблюдать за детьми, видеть каждого и др.

Воспитатели различаются по уровню развития понимания детей.

Низкий уровень характеризуется отражением лишь отдельных черт ребенка, внешней картины его поведения, без проникновения в его мотивационную сферу. Оценка ребенка в значительной степени обусловлена его поведением в процессе бытовой деятельности. Отражаются в первую очередь качества, которые способствуют или затрудняют организацию воспитателем детей, выполнение режима («спокойный ребенок», «дерется», «плохо ест» и т. п.).

Допускаются существенные ошибки как при характеристике группы в целом (особенно системы межличностных отношений детей), так и при оценке достижений отдельных детей в игровой, учебной, художественной деятельности, в определении эмоционального климата ребенка в группе сверстников, в семье. Характерен высокий субъективизм в оценке воспитанников. Нет инициативы в изучении личности ребенка, микросреды его группы в целом.

Воспитателям среднего уровня понимания детей свойственно более полное и глубокое познание как отдельных детей, их внутреннего мира, так и группы в целом. Характер оценки детей определяется в решающей степени поведением их в значимых для них видах деятельности. Для данного уровня понимания характерна более верная (по сравнению с низким уровнем) оценка развития отдельного ребенка, его положения в системе личных отношений. Наблюдается частичное Проникновение в структуру группы, мотивационную сферу детей. Однако проявляется еще недостаточное видение влияния всех подструктур микросреды (особенно семейной) на развитие ребенка. Имеются самостоятельные попытки в изучении группы, отдельных детей, их микросреды.

Высокий уровень понимания характеризуется способностью достаточно верно охарактеризовать группу в целом, оценить развитие отдельных детей по существенным для данного возраста параметрам, диагностировать процесс развития видением сдвигов в развитии, способностью предвидеть (с большой вероятно-

стью) дальнейшие шаги в становлении личности ребенка, его успехи в значимых видах деятельности, группы в целом. Для воспитателей высокого уровня понимания характерно глубокое проникновение в познавательную, волевую и в мотивационную сферы ребенка, распознавание зарождающейся направленности, видение не только возрастных, но и индивидуальных особенностей ребенка, его «изюминки». С большой степенью достоверности эти педагоги определяют и уровень развития группы в целом, ее структуры, положение каждого воспитанника в системе личных отношений. Проявляется интерес и инициатива в изучении группы и каждого ребенка, всех подструктур его личностной среды. Для более глубокого понимания группы, отдельных детей используются социально-психологические методы исследования (подробнее см. главу 26). Информация, полученная в процессе гностической деятельности, помогает воспитателю грамотнее и успешнее осуществлять конструктивную, организаторскую, коммуникативную деятельность.

Конструктивная деятельность воспитателя связана с проектированием, планированием работы с детьми и родителями, с отбором материала для воспитательно-образовательной и просветительной работы. Конструктивно-динамические умения, используемые при этом, обеспечивают воспитателю возможность видеть «завтрашний день» воспитанников, чтобы проектировать личность каждого ребенка в отдельности, группы в целом. Они выражаются в умении дать детям «ориентирующую и стимулирующую оценку» (Ананьев Б. Г., 1980) с учетом их «ближайшей зоны развития» и т. д. Большое значение имеет творческое воображение воспитателя. Конструктивные умения обнаруживаются в способности предвидеть затруднения в работе и в создании условий для предотвращения их. Они включают умения планировать деятельность ребенка во все режимные моменты как на короткий, так и на более длительный период, составлять план, конспект занятий, сценарий развлечений, умение отбирать фактический материал по конкретным отраслям знаний в соответствии с целями и задачами обучения на каждом возрастном этапе. Конструктивные умения — это и умение переработать отобранную информацию, подать ее детям с учетом их возрастных возможностей, и умение целесообразно комбинировать части занятий и т. д.

В структуре профессионального труда воспитателя существенное место занимает организаторская деятельность. В ее процессе он организует как деятельность детей (коллективную, групповую, индивидуальную), родителей (направленную на активизацию совместных усилий в воспитании детей, оказание помощи детскому саду, группе), так и свою деятельность. Для успеха в этом необходимы умения заражать своей энергией людей (и взрослых и детей), увлекать, активизировать их, быстро и гибко применять свои знания и опыт в решении практических задач при руководстве различными видами деятельности и другие умения.

Особо значимым аспектом деятельности воспитателя детского учреждения является коммуникативный аспект. С профессионально значимой целью воспитатель вступает во взаимодействие с отдельными детьми и со всей группой, с родителями своих воспитанников, с коллегами по работе, администрацией. Немало трудностей встречается при этом. Наиболее часто воспитатели указывают на такие трудности профессионального общения, которые связаны с формированием у родителей правильного отношения к детскому саду, с необходимостью убедить (переубедить) отдельных родителей в ошибочности избранных ими средств, мето-

дов воздействия на ребенка, с привлечением их к оказанию помощи детскому саду, общением при первой встрече с родителями ребенка, с предотвращением эффективных вспышек детей, выработкой единого подхода к воспитанникам детского сада, единой системы в работе с воспитателем-напарником и др. Общение с (родителями — сложная, важная и пока еще малоизученная сторона коммуникативной деятельности воспитателя. Условиями успешности взаимодействия с родителями является наличие у воспитателя внутренней готовности действовать совместно с семьей и желание найти подход к родителям. Психология доверия, так необходимая для успеха в совместной работе с семьей по воспитанию детей, определяется здесь не столько объективными обстоятельствами или достоинствами воспитателя (образованием, мнением администрации и коллег и др.), сколько эмоциональными факторами, позволяющими родителям порой интуитивно угадывать чуткость или холодность, доброту или чрезмерную строгость педагога (Котырло В. К., 1982). Родители ждут от воспитателя проявления внимания, тепла, любви к своему ребенку, и важно оправдать эти ожидания. Без этого трудно рассчитывать на сотрудничество с ними в деле воспитания.

§ 3. Педагогическое общение воспитателя

Профессиональная деятельность воспитателя невозможна без педагогического общения. Педагогическое общение представляет собой систему взаимодействия педагога с детьми с целью оказания на них воспитательного воздействия, формирования педагогически целесообразных взаимоотношений и самооценки ребенка, создания благоприятного для психического развития микроклимата.

Воспитатель должен стремиться, чтобы его педагогическое общение с детьми было эффективным и в наибольшей степени способствовало их психическому развитию. Для этого ему нужно знать, чего ждут от общения с ним его воспитанники, учитывать изменяющуюся на протяжении детского возраста потребность их в общении со взрослыми, развивать ее. Вступая в общение с детьми в «зоне ближайшего развития», воспитатель может способствовать реализации их потенциальных возможностей. Общение со взрослыми подготавливает появление новых, более сложных видов деятельности. Так, например, деловое общение способствует становлению предметно-орудийной — ведущей в раннем возрасте — Деятельности; внеситуативно-личностное общение — учебной, ведущей в младшем школьном возрасте (Лисина М. И., 1978).

Форма и содержание педагогического общения воспитателя в значительной степени определяются теми конкретными задачами, которые он пытается решить в процессе руководства деятельностью детей.

Эффективность педагогического общения зависит от умения воспитателя учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей. Различные формы воздействия избирает педагог для общения в аналогичных ситуациях с детьми Разного темперамента и возраста. К самым маленьким он чаще выражает особую теплоту, использует ласковые формы обращения, к которым малыш привык в семье. Чуткость и заинтересованность педагог проявляет и в работе с более старшими детьми. Но здесь для создания оптимального характера взаимоотношений от него требуется и умение пошутить, а в случае необходимости — разговаривать

серьезно, строго. Отличается и содержание общения воспитателя с разными детьми — учитываются их интересы, склонности, пол, особенности семейной микросреды.

В процессе взаимодействия с детьми педагог использует как прямые, так и косвенные воздействия.

Обычно под прямыми понимаются воздействия, которые прямо обращены к воспитаннику, так или иначе касаются его поведения, взаимоотношений (объяснение, показ, указание, одобрение, порицание и др.). Косвенными считаются воздействия через других лиц, через соответствующую организацию совместной деятельности и т. д.

Сущность такого способа воздействия состоит в том, что управляющий не чинит никаких препятствий и не дает никаких указаний в отношении желаемого направления поведения, но он так изменяет окружающие условия, что каждая личность в отдельности выбирает именно ту форму деятельности, которая желательна была управляющему.

Наиболее эффективны в работе с детьми, особенно младшего и среднего возраста, косвенные воздействия, прежде всего воздействия посредством игры, игрового общения.

...На прогулке дети средней группы катались на деревянных лошадках и самолетах. Особенно их привлекала лошадка, недавно выставленная на участке. Катались, как и договорились с детьми, по очереди — сначала девочки, потом мальчики. Вот подошла очередь и Коли А. Но Люда С. продолжала кататься, уступать лошадку ему и не собиралась. «Это моя лошадка, я буду кататься на ней», — в ответ на просьбу мальчика резко ответила она. Коля дернул ее за косичку, девочка заплакала и побежала жаловаться воспитательнице. Воспитательница, наблюдавшая за детьми, не стала никого из них ругать. Она подошла к ним поближе к лошадке. «Посмотрите, дети, какая лошадка стала грустная. Наверное, она обиделась на вас. Она не любит, когда дети ссорятся между собой. Ей тогда не хочется их и катать. Лошадка вас с удовольствием покатает, когда вы будете играть дружно, весело. А сейчас лошадка, наверное, уже и устала. Она хочет есть и пить. Давайте покормим ее и напоим, и она вас снова будет катать». Дети с удовольствием откликнулись на предложение воспитателя (из материалов Е. А. Панько).

Вступая в игровое общение, педагог получает возможность экономным путем, без излишнего нажима, морализирования осуществлять руководство деятельностью детей, их развитием, регулировать взаимоотношения, разрешать конфликты.

Оптимальность педагогического общения зависит и от способности воспитателя использовать сказку, искусство как средство косвенного воздействия на ребенка. Правильно организованное педагогическое общение создает наиболее благоприятные условия для развития творческой активности детей. Выявлено, что именно личностно-деловое общение, удовлетворяющее одновременно потребность в сотрудничестве и в сопереживании, взаимопонимании, в наибольшей степени способствует созданию благоприятного психологического климата в детском саду и школе.

Воспитатели руководят деятельностью детей, но формы их воздействий на детей бывают разные. Чаще всего выделяют «демократическую» и «авторитарную» форму руководства. Продуктивность «демократического» и вредность «авторитарного» стиля, недопустимость последнего в работе с детьми была доказана

в целом ряде исследований (А. А. Бодалев, К. Левин, В. С. Мухина, Л. Н. Башлакова и др.).

Характеризуя оптимальное педагогическое общение учителя, А. А. Леонтьев справедливо отмечает, что оно «позволяет максимально использовать в учебном процессе личностные особенности учителя». Такую возможность создает и оптимальное педагогическое общение воспитателя с детьми детского возраста. Интересы, склонности, способности, педагогическое отношение воспитателя находят отражение в стиле его профессионального общения.

Разнообразны стили педагогической деятельности воспитателей детского сада. В настоящее время проводится их изучение. Однако уже можно говорить о бесспорном преимуществе положительного гармонического стиля, когда положительная мотивация сочетается с позитивными формами общения с детьми, с высоким уровнем профессиональных умений и навыков. Воспитание и самовоспитание такого стиля — одно из важных средств повышения эффективности педагогического общения.

В совершенствовании педагогического общения, как и всей деятельности воспитателя, важную роль играет психологический климат в педагогическом коллективе детского сада.

Вопросы для повторения

1. Какие требования предъявляются к личности отечественного воспитателя?
2. Раскройте структуру деятельности воспитателя детского сада и охарактеризуйте каждый из ее компонентов.
3. Что такое педагогическое общение? Каковы условия его оптимизации?

Практические задания

1. Пронаблюдайте за деятельностью воспитателя в процессе руководства им игрой детей. Выявите уровень развития его профессиональных умений, необходимых для руководства игровой деятельностью детей.
2. На основе контент-анализа характеристик детей и наблюдения за педагогической деятельностью воспитателя попытайтесь определить его уровень развития понимания детей.
3. С помощью бесед, наблюдений за взаимодействием педагога с детьми, с их родителями выявите преобладающий тип отношения воспитателей к детям одной из групп детского сада, доминирующий стиль руководства каждого из педагогов. Отличаются ли они? Чем? Наметьте в случае необходимости пути, направленные на коррекцию стиля руководства воспитателей.
4. Оцените с помощью рейтинга свои профессиональные умения. Какие профессиональные умения у вас наиболее развиты? Уровень развития каких еще недостаточно высок? Разработайте программу профессионального самовоспитания.

Глава 24

ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

§ 1. Психологические особенности подростков

Психологические особенности подростка в определенной мере обусловлены особенностями психических процессов, которые отличаются от психических процессов как детей, так и взрослых. Так, в подростковом возрасте конкретно-образное мышление, характерное для детей, все больше уступает место абстрактному. Мышление становится более самостоятельным, активным, творческим. Если подростков младшего возраста, так же как и детей, больше увлекает предметность, внешняя занимательность, то для старшего подросткового возраста гораздо интереснее сам процесс мышления, все то, что требует самостоятельного обдумывания.

Характерные черты подростков — пытливость ума и жадное стремление к познанию, широта интересов, сочетающиеся, однако, с разбросанностью, отсутствием системы в приобретении знаний. Свои новые умственные качества подростки обычно направляют на те сферы деятельности, которые их больше интересуют. Последнее особенно важно при анализе умственных способностей «трудных» подростков. Интеллект, определенный обычными методами, у юных правонарушителей обычно ниже среднего. В то же время при решении практических жизненных задач в среде подобных им сверстников они нередко проявляют незаурядную смекалку и находчивость. Поэтому суждение об интеллекте «трудного» подростка, основанное только на средних показателях, без учета их специфической жизненной ситуации и интересов, может оказаться ошибочным.

Подростковый возраст характеризуется выраженной эмоциональной неустойчивостью, резкими колебаниями настроения, быстрыми переходами от экзальтации к субдепрессивным состояниям. Бурные аффективные реакции, особенно часто возникающие в ответ на замечание о «недостатках» внешности подростка или при попытке «ущемить» его самостоятельность, подчас, с точки зрения взрослых, кажутся неадекватными.

Пик эмоциональной неустойчивости у мальчиков приходится на 11-13 лет, у девочек — на 13-15 лет. В старшем подростковом возрасте фон настроения становится более устойчивым, эмоциональные реакции более дифференцированными. Бурные аффективные вспышки нередко сменяются подчеркнутым внешним спокойствием, ироническим отношением к окружающим. Склонность к самоанализу, рефлексии нередко способствует легкости возникновения депрессивных состояний.

Подростки по сравнению с детьми более целеустремленны, настойчивы, однако в проявлении этих качеств часто бывают односторонними.

Для подросткового возраста характерно попеременное проявление полярных качеств психики: целеустремленность и настойчивость сочетаются с импульсивностью и неустойчивостью, повышенная самоуверенность и безапелляционность в суждениях сменяются легкой ранимостью и неуверенностью в себе, потребность в общении — желанием уединиться, развязность соседствует с застенчивостью, романтизм, мечтательность, возвышенность чувств нередко уживаются с

сухим рационализмом и циничностью, искренняя нежность, ласковость могут быстро сменяться черствостью, отчужденностью, враждебностью и даже жестокостью (Сухарева Г. Е., 1974; Личко А. Е., 1983, и др.).

Проблема формирования личности подростка — одна из наиболее сложных и наименее разработанных в возрастной психологии. И. С. Кон (1979) обоснованно подчеркивает, что, говоря о личности подростка, мы должны постоянно иметь в виду не только хронологический возраст или фазу развития изучаемого индивида, но также:

- ♦ общие свойства культуры и общества, к которым он принадлежит;
- ♦ его социально-экономическое положение;
- ♦ историческую ситуацию, в которой происходит его развитие, и особенности его поколения (когорты);
- ♦ пол;
- ♦ индивидуально-типологические свойства.

Наблюдения показывают, что переход от детства к взрослости бывает тем труднее, чем значительно отличаются требования, которые предъявляет общество к ребенку и взрослому. Во многих экономически слабо развитых странах эта разница в требованиях невелика, а потому переход от детства к зрелости происходит исподволь, плавно, малозаметно. В то же время в большинстве цивилизованных стран требования к норме поведения детей и взрослых не только более высоки, но, главное, очень противоречивы. Так, если от ребенка требуется максимум бесправности и покорности, то от взрослого, наоборот, максимум инициативности и самостоятельности, ребенка ограждают от вопросов секса, в то же время в жизни взрослых они играют важную роль и т. д.

Личностные качества неодинаковы у подростков, живущих в большом городе и в деревне, у учащихся в школе и работающих на производстве.

Понятия о норме поведения у современных подростков иные, чем у их сверстников, формировавшихся в годы Гражданской или Великой Отечественной войны. Психологи часто говорят о «среднем», или «типичном», подростке, но «среднестатистического», «нормального» подростка вообще не существует, точно так же, как нет двух одинаковых подростков.

Таким образом, возрастная психология наряду с этнокультуральными, социально-экономическими и историческими различиями общества, в котором формируется человек, должна учитывать дифференциально-психологические и прежде всего половозрастные и индивидуально-типологические особенности подростка.

§ 2. Половозрастные и индивидуально-типологические особенности подростков

Становление человека как индивида и личности предполагает диалектическое взаимодействие двух относительно автономных, но неразрывно связанных рядов развития — натурального и социального. Это положение сформулировал еще в 1920-х гг. выдающийся отечественный психолог Л. С. Выготский. Натуральный ряд составляют процессы биологического созревания, включая половое; социаль-

ный ряд — процессы обучения, воспитания, социализации в широком смысле слова. Процессы эти всегда взаимосвязаны, но не синхронны.

Гетерохронность развития в подростковом возрасте проявляется особенно рельефно, так как наступление физической, психической и социальной зрелости во времени, как правило, не совпадает. Подростковый возраст обычно связывается с понятием физического развития, и прежде всего полового созревания. Однако темпы физического развития подростков неодинаковы: один мальчик (или девочка) в 14-15 лет выглядит уже взрослым, а другой — еще ребенком.

Как влияет физическое развитие на психические процессы и свойства личности? Однозначного ответа на этот вопрос быть не может, поскольку прямую связь между физическим и психическим развитием установить трудно. Однако опосредованное воздействие соматотипа (врожденные конституциональные особенности организма) и темпа физического созревания на психику и поведение подростка несомненно.

В результате бурного и неравномерного роста у подростка удлиняются конечности, движения его становятся неуклюжими и угловатыми. Осознавая это, подросток смущается, старается замаскировать свою нескладность, принимая порой неестественные позы. Даже легкий намек на особенности внешности вызывает у подростка бурные аффективные реакции и грубость.

Современная наука различает три основных соматотипа: эндоморфный (рыхлый, с избытком жира); мезоморфный (стройный, мускулистый) и эктоморфный (худой, костлявый) (Кондрашенко В. Т., 1988).

Мезоморфный тип (атлетическое сложение, высокий рост) всегда ассоциируется у подростков с такими понятиями, как мужественность, сила, спортивность. Для подростка-мальчика высокий рост и величие почти синонимы. Напротив, подростки низкого роста, щуплые кажутся окружающим «маленькими» не только в физическом, но и в социально-психологическом смысле. Наблюдения показывают, что рослые мальчики послушнее, держатся естественнее и требуют к себе меньшего внимания, чем их низкорослые сверстники. По оценке психологов, подростки мезоморфного типа обычно более популярны, менее интроспективны и кажутся более социально зрелыми, чем мальчики со слабовыраженными мезоморфными компонентами.

Подростки с эндоморфной конституцией, наоборот, редко занимают ведущее положение среди сверстников, часто бывают предметом насмешек товарищей, имеют меньше возможностей в выборе друзей и больше нуждаются в поддержке.

В старшем подростковом возрасте подростки с ретардацией физического развития чаще акселератов испытывают чувство собственной неполноценности, отверженности. Нередко устойчивая потребность в опеке сочетается у низкорослых подростков с повышенной эмоциональностью, обостренной потребностью в эмансипации и самоутверждении.

Однако влияние соматотипа на психику и поведение подростков не обязательно и не однозначно. Одни, осознав свою физическую слабость, смиряются с ней, другие компенсируют физический недостаток в иной, чаще интеллектуальной, сфере, третьи начинают усиленно заниматься спортом и нередко достигают завидных результатов.

Влияние соматотипа и темпа физического развития на психику и поведение у девочек выражено не так резко, как у мальчиков. Если мальчику быть выше

В сильнее сверстников всегда престижно, то высокий рост и раннее половое созревание нередко создают для девочки дополнительные психологические трудности, отдаляют ее от сверстниц. Однако то, что неприятно для девочки в раннем подростковом возрасте, может оказаться весьма желательным в старшем подростковом.

Всегда ли раннее физическое созревание благоприятно воздействует на формирование психики подростка? На этот вопрос нельзя ответить однозначно. Нередко раннее половое созревание вызывает у подростка тревогу, а появившееся половое влечение накладывает отпечаток на поведение. С возрастом (после 20 лет), когда вопросы физической силы и роста для человека становятся менее актуальными, бывшие акселераты долгое время могут оставаться более напористыми, конфликтными, претендующими на лидерство, а ретарданты — психологически более тонкими, чувствительными, гибкими.

На психическое формирование подростка, несомненно, влияет степень его социального возмужания. По-разному мыслят и по-разному ведут себя школьник и рабочий, не обремененный семьей юноша и молодой муж. Некоторые исследователи считают рубежом социальной зрелости начало самостоятельной трудовой деятельности. Этот критерий, безусловно, важный, но он не единственный. Нельзя не согласиться с И. С. Коном (1979), по мнению которого, если взять за основу только этот критерий, получится, что раньше взрослеет сельская молодежь, потом рабочая, позже всех — учащиеся и студенты.

Социальное созревание — сложный процесс, темпы и этапы которого определяются такими основными критериями, как завершение образования, приобретение стабильной профессии, начало трудовой деятельности, материальная зависимость от родителей, совершеннолетие, служба в армии, вступление в брак, рождение первого ребенка и т. д.

Темпы социального созревания в младшем и среднем подростковом возрасте невелики, так как подавляющее большинство подростков в это время учится в школе и находится на иждивении у родителей. Однако у некоторых из них, особенно у акселератов, чувство взрослости и связанные с этим претензии «взрослого» человека появляются очень рано. У таких подростков обостряется желание сбросить с себя «иго» родительской опеки, получить полную самостоятельность.

В старшем подростковом периоде темпы социального развития заметно возрастают. На это время приходится такие важные для самоутверждения события, как получение паспорта, призыв в армию, выбор профессии, начало трудовой Деятельности, которые во многом определяют поведение и психику подростка.

Общеизвестно, что у работающей молодежи раньше формируется чувство личной ответственности, определяется цена труду и деньгам. Претензии на полную эмансипацию сменяются поисками своего места в мире взрослых.

Следует, однако, учитывать, что социальное развитие, так же как и физическое, протекает неравномерно. Подросток может, например, быть достаточно зрелым в сфере трудовой деятельности, но оставаться беспомощным в вопросах быта (такая диспропорция социальной зрелости у многих людей может сохраняться на долгие годы). Кроме того, социальное созревание по времени чаще всего не совпадает с физическим.

Если сравнить современных подростков с их сверстниками 1940—1950-х гг. то окажется, что у нынешних подростков физическое созревание начинается раньше и заканчивается быстрее, а социальное, наоборот, затягивается. Современные подростки дольше учатся и значительно позже, чем их ровесники в прошлом, начинают самостоятельную жизнь, а поэтому дольше сохраняют материальную зависимость от родителей.

Таким образом, диспропорция физического и социального созревания с явным преобладанием темпа физического развития создает дополнительные психологические трудности и во многом определяет особенности психики и поведения подростков.

Важным этапом подросткового возраста является процесс формирования самосознания. Именно в это время формируется осознанное отношение к своим потребностям и способностям, влечениям и мотивам поведения, переживаниям и мыслям. Самосознание выражается также в эмоционально-смысловой оценке своих субъективных возможностей, которая в свою очередь выступает в качестве обоснования целесообразности действий и поступков.

В основе самосознания лежит способность человека отличать себя от своей жизнедеятельности. Это отношение к своему осознанному бытию способствует формированию определенного представления о себе самом, о своих способностях и возможностях. Представление о себе (субъективный образ своего «я») складывается под влиянием мнений и оценок окружающих, при соотнесении мотивов, целей и результатов своих поступков с нормами поведения, принятыми в данном обществе.

Самооценка — обязательный компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков. Правильная самооценка помогает отнестись к себе критически, правильно соотнести свои силы и возможности с поставленной целью и реальными трудностями. В подростковом возрасте, на который приходится процесс формирования самосознания, самооценка чаще всего бывает неадекватной. При этом подросток или завышает, или занижает свои возможности. В первом случае подросток относится к себе как к уже обладающему нужными, престижными качествами и способностями (завышенная самооценка), во втором — относит себя к типу людей, у которых таких качеств и способностей нет (заниженная самооценка).

Как уже отмечалось, формирование личности у мальчиков и девочек имеет свои особенности, которые касаются всех сфер психической деятельности, но в большей мере — интеллектуальной и эмоциональной.

У мальчиков обычно больше выражена способность к абстрагированию, круг интересов их более широк и дифференцирован. Однако они часто бывают беспомощнее сверстниц в решении практических задач, связанных с повседневной жизнью. Девочки превосходят мальчиков в словесно-речевой деятельности, у них более выражено чувство сострадания, сопереживания. Вместе с тем для девочек важнее, как они выглядят, что о них думают другие, они чувствительнее к критике и насмешкам, относящимся к их внешности. Девочка-подросток, например, может спокойно отнестись к тому, что ее посчитают «глупой», но будет глубоко уязвлена, если ее назовут «уродкой».

У мальчиков и девочек обычно различается и оценка своих психических качеств. Мальчики склонны считать себя храбрыми, сильными, энергичными, девочки более самокритичны и зачастую не стесняются своей слабости.

В старшем подростковом возрасте направленность личности становится все более дифференцированной: одни подростки четко ориентированы на деятельность и быстро выбирают себе цель в жизни, другие витают в мире нереальных фантазий, третьи пассивно плывут по течению и живут только «сегодняшним днем».

Важной и трудной проблемой подросткового возраста, имеющей как психологический, так и социальный аспекты, является проблема взаимоотношений подростков и взрослых. Прежде всего это касается взаимоотношений с родителями и учителями. Анализируя мир собственных переживаний, оценивая свое поведение, подросток постоянно сравнивает их с переживаниями и поведением взрослых. Да и сам мир воспроизводится подростком через посредство взрослых людей. Преемственность поколений всегда предусматривает два мира — мир взрослых и мир детей. Взаимоотношения этих миров неравноправны, но и взрослые, и дети считают их вполне естественными. У подростка эта естественность взаимоотношений вызывает сомнения, которые все более возрастают по мере взросления.

Самым главным новообразованием подросткового возраста является многогранное и противоречивое чувство взрослости. Считая себя взрослым, подросток протестует против мелочной опеки, контроля, беспрекословного послушания, несправедливого, с его точки зрения, наказания. Формой протеста может быть непослушание, грубость, упрямство, замкнутость и т. п. Эти реакции эмансипации бывают особенно выраженными, когда взрослые, видя в подростке ребенка, «несмышленища», полностью игнорируют его желания, интересы и инициативу.

Очень часто между подростками и взрослыми возникают разногласия в художественных вкусах, во взглядах на моду, формы проведения досуга. В этих вопросах молодежь всегда опережает старших, заставляя их в итоге приспособляться к веяниям времени. Реже предметом разногласий служат вопросы, касающиеся потребительских ориентации, мировоззрения и политических взглядов. Разговоры на эту тему редко заканчиваются миром, и причина разногласий заключается не только в незрелости и незащищенности подростков, но в значительной мере и в психологии взрослых, не желающих замечать изменений внутреннего мира подростка.

Сложность взаимоотношений подростка и взрослого заключается еще и в том, что, с одной стороны, подросток стремится к самостоятельности, протестует против опеки и недоверия, а с другой — сталкиваясь с новыми жизненными трудностями, испытывает тревогу и опасения, ждет от взрослого помощи и поддержки, но не всегда хочет открыто признаваться в этом.

Чрезвычайно важным фактором, влияющим на формирование личности подростка, является его общение со сверстниками. Такая потребность возникает уже в 4-5 лет и достигает апогея в подростковом возрасте. По мнению М. Шовена (Chauvin, 1963) и др., «общество сверстников» — это специфическая форма взаимодействия и коммуникации детей и подростков, которая существовала и существует не только во всех человеческих обществах, но и у многих животных.

Общаясь со сверстниками, подросток получает необходимые знания о жизни, которые по тем или иным причинам ему не могут дать взрослые (например, информацию о взаимоотношении полов). Группа сверстников вырабатывает у подростка навыки социального взаимодействия. Только здесь он может выступить в качестве ведомого и ведущего, командира и подчиненного, виновного и судьи учителя и ученика и т. д.

Для подростка очень важно, что о нем говорят и думают сверстники. Принадлежность к компании повышает уверенность в себе и дает дополнительные возможности для самоутверждения. Ориентируясь на сверстников и подражая им, подросток воспитывает в себе те качества, которые особенно ценятся товарищами. Происходит своеобразная «переоценка ценностей», складывается новая иерархия морально-этических требований. При этом нормы и критерии, принятые в кругу сверстников, нередко становятся психологически более значимыми, чем те, которые существуют у взрослых.

Условно выделяют организованные, формальные (школьный класс, молодежный лагерь, спортивная секция и т. п.), и неформальные, стихийно образующиеся группы-коллективы. Влияние организованного коллектива на формирование личности подростка исследовалось многими авторами и изучено достаточно полно (Новикова Л. И., 1973; Петровский А. В., Шпалинский В. В., 1978, и др.). Если в младших классах наиболее значимый критерий «ценности» сверстника — успеваемость, школьные отметки, то со временем межличностные отношения более дифференцируются, а критерии социометрического статуса усложняются. Более резкой становится разница в положении «признанных» и «отвергнутых». В свою очередь положение подростка в коллективе влияет на его поведение. И. С. Кон (1979), ссылаясь на исследования М. А. Алемаскина, Г. Г. Бочкаревой, подчеркивает, что неблагоприятное положение в классном коллективе — одна из основных причин формирования «трудных» подростков. Такие подростки обычно преждевременно оставляют школу и чаще сверстников попадают под дурное влияние вне школы. При обследовании несовершеннолетних правонарушителей оказалось, что 90 % из них были в школах «изолированными», почти все были недовольны своим положением в классе, более 50 % относились к одноклассникам безразлично или враждебно.

Менее изучено влияние на формирование психики и поведение подростка так называемых стихийных (неформальных) групп, которые охватывают примерно 80—85 % подростков. Численность таких групп — 5—15 человек. Состав их обычно смешанный и по возрасту, и по социальной принадлежности. Очень часто уровень организованности неформальной группы не уступает уровню организованности классного коллектива, а иногда и превосходит его. Вожаком такой группы обычно бывает подросток, обладающий реальным авторитетом и чьи психологические лидерские качества совпадают с его официальным статусом.

Неформальные группы прежде всего удовлетворяют потребность подростков в свободном общении, которая в этом возрасте очень велика. Свободное общение подростков — это не просто форма проведения досуга, а прежде всего средство самовыражения личности, установления новых межличностных отношений. В младшем подростковом возрасте неформальные группы обычно бывают однополыми, а в среднем и старшем — носят смешанный характер. По своей функции неформальные группы тесно связаны с подростковой субкультурой, включаю-

щей в себя такие компоненты, как своеобразие, другие, чем у взрослых, способы общения и манеры поведения, обостренное чувство групповой общности и солидарности, специфическое понятие о вкусах, моде, внешнем виде, языке и т. д.

Подросток, с одной стороны, всегда хочет быть оригинальным, «современным», с другой — он раб штампов и стандартов. Так, своеобразный внешний вид, следование моде в старшем подростковом возрасте являются одновременно средством самовыражения, принадлежности (выглядеть «своим»), идентификации (выглядеть «как все») и средством приобретения авторитета в своей среде. То же можно сказать относительно подросткового словотворчества (молодежное аргю). Взрослыми оно воспринимается как коверканье языка, однако молодежный жаргон выполняет и важные коммуникативные функции, служит средством отличия «своих» от «посторонних», барьером для взрослых на пути к проникновению во внутренний мир и групповые интересы подростков. Взрослым чаще всего бывает трудно понять, почему интеллектуально развитые подростки придают такое большое значение фирменным штанам, длинным волосам, сознательно коверкают язык и т. п. Дело тут не только в разных вкусах отцов и детей. Главное в том, что подростки хотят отличаться от старших. В фирменных джинсах и своеобразной прическе они видят символ своей индивидуальности. Следует отметить, что и у взрослых также нередко выражено желание привлечь к себе внимание, но у них для этого гораздо больше возможностей, например общественное положение, профессиональные достижения, в крайнем случае — внушительный кабинет, престижный автомобиль, коттедж.

Сказанное не означает, что взрослые должны приветствовать любые чудачества и безвкусицу подростков, но запрещать их по меньшей мере наивно. То же касается и попыток не разрешать подросткам объединяться в компании, изолировать их от сверстников, «дурного» влияния улицы. Здесь нужны более конструктивные меры, основанные на знаниях подростковой психологии. Опыт показывает, что эффективнее, а следовательно, и целесообразнее не административное гонение на очередную моду, а создание новых моделей, соответствующих вкусам молодежи; не запрещение неформальных подростковых групп, а разумное превращение их в организованные коллективы (кружки, клубы, наставничество).

Важной формой межличностных отношений подростков является дружба, которая отличается высокой степенью избирательности, устойчивости и интимности. Психологическая ценность дружбы в подростковом возрасте, по тонкому замечанию И. С. Кона, заключается в том, что она одновременно служит и школой самораскрытия, и школой понимания другого человека.

У девочек дружба обычно возникает на 2-3 года раньше и бывает более эмоциональной и избирательной, чем у мальчиков. Мальчики младшего и среднего подросткового возраста чаще выбирают друзей среди сверстников своего пола. Девочки же начинают раньше тяготеть к мальчикам, причем более старшего возраста.

Потребность в психологической близости с возрастом увеличивается и достигает апогея в юности. Нередко дружба, зародившаяся в подростковом возрасте, несколько видоизменяясь, сохраняется на долгие годы. Смешанная, разнополая дружба существенно отличается от однополой и нередко бывает проявлением зацветающей любви. Что такое любовь? Каковы ее соотношения с дружбой? На эти вечные вопросы никто еще не дал исчерпывающего ответа. Однако, несо-

мненно, эти прекрасные чувства играют исключительно важную роль в формировании личности человека на протяжении всей его жизни.

В психологии есть понятие о любви как о гармоническом сочетании половой потребности и психологической близости. У взрослого любящего человека чувство физического наслаждения при половой близости и потребность в психологической интимности обычно сливаются воедино.

У подростка эти потребности и чувства разобщены, что откладывает отпечаток на его психологию и поведение. Понятие о «чистой» возвышенной любви в переходном возрасте очень часто не совпадает с понятием о половой близости. Многие подростки, особенно девочки, отождествляют половую близость с чем-то «грязным», «постыдным». В этом большую роль играют сложившиеся традиции и пробелы в половом воспитании.

Объекты «любви» и «секса» у подростка чаще всего не совпадают, отсюда, с одной стороны, упрощенное отношение к половой близости, а с другой — десексуализация всего, что касается «настоящей» любви и образа идеальной возлюбленной (или возлюбленного).

Половое созревание активно влияет на формирование личности и поведение подростка. Сначала мальчик (или девочку) волнуют сроки появления вторичных половых признаков. Сознание того, что «у меня не так, как у всех», очень часто сопровождается чувством тревоги, эмоциональной напряженности. С возрастом более актуальными становятся критерии «маскулинности» (для мальчиков) и «фемининности» (для девочек).

Особенно сложно обстоит дело с «маскулинностью». Если у девочек быть слабой и «женственной» считается престижным, то феминизированный изнеженный мальчик вызывает у сверстников осуждение. Поэтому подростки, воспитывающиеся без отца и в коллективах, где нет мужчин (детские сады, школы), тяготеют к спортивным секциям и неформальным подростковым группам. Именно эти группы-коллективы чаще всего помогают мальчику утвердиться в мужской роли. Завышенные критерии «маскулинности» нередко компенсируются подростками подчеркнутой агрессивностью, грубостью, делинквентностью и способствуют образованию неформальных асоциальных групп.

В последние два-три десятилетия отмечается тенденция к либерализации половой морали и более раннему началу половой жизни среди подростков. К этому предрасполагают раннее половое созревание, все нарастающая эмансипация подростков, а также широкая доступность полупорнографической информации по вопросам пола.

Важной особенностью процесса полового созревания в переходном возрасте является его «экспериментальный» характер. Возникающая половая потребность «исследуется» подростком, что сопровождается большим числом транзиторных половых отклонений, близких по форме как к норме, так и к патологии (Васильченко, 1977; Личко А. Е., 1983; Исаев Д. Н., Каган В. Е., 1986).

Следует также учитывать тендерные психологические аспекты полового созревания подростков. У девочек половое созревание происходит раньше, что во многом определяет их отношение к мальчикам-сверстникам. Вместе с тем эротические чувства у девочек появляются позже и носят несколько иной характер, чем у мальчиков. Эротическому чувству у девочки-подростка часто предшествует

потребность в психологической близости с мальчиком, обычно старше ее по возрасту.

У мальчиков половое созревание наступает позже, но протекает более бурно. На определенной фазе полового созревания мальчики отличаются гиперсексуальностью, которая, в свою очередь, сопровождается повышенной половой возбудимостью, ростом эротических интересов и фантазий. Необходимо отметить, что чем раньше начинается половое созревание, тем более бурно оно протекает и тем быстрее заканчивается и, наоборот, при позднем начале половое созревание затягивается и характеризуется более вялым течением (Васильченко, 1983).

Подростковый возраст сложен еще и тем, что именно в это время происходит становление мировоззрения личности. Предпосылками к его формированию являются, во-первых, приобретение определенной суммы знаний, жизненный опыт, во-вторых — способность к абстрактному мышлению, обобщению накопленных знаний и опыта.

В старшем подростковом возрасте особенно актуальным становится вопрос о смысле жизни, своем месте в мире людей. При этом мировоззренческий поиск отличается крайним максимализмом. Подростку обязательно нужен универсальный ответ, формула, которая разом бы объяснила ему и смысл собственного существования, и смысл существования человечества в целом. Однако познание главной жизненной цели, как верно подчеркивает А. Н. Леонтьев (1975), — это сложный процесс, требующий высокой социальной и моральной зрелости. Тем не менее подросток, в отличие от ребенка, не хочет и не может воспринимать на веру, как должное все, о чем ему говорят взрослые. Он начинает сравнивать слова и поступки взрослых и, находя в них противоречия, вырабатывает собственное отношение к окружающему миру.

Рефлексия, самоанализ, проявляющиеся в основном в поиске смысла собственного существования, сопровождаются переоценкой ценностей, изменением отношений к установившимся «правилам» и авторитетам, склонностью к философствованию, «самокопанию» в ощущениях и переживаниях.

Трудность поиска ответа на вопрос о смысле жизни у подростка прежде всего связана с определением и совмещением «ближней и дальней жизненной перспективы» (А. С. Макаренко), которые даются человеку нелегко, а иногда процесс совмещения ближних и дальних перспектив затягивается на долгие годы. Некоторые люди в этом смысле остаются подростками всю жизнь. По образному выражению И. С. Кона, «вечная юность — это вечная весна, вечное цветение, но также и вечное бесплодие».

Большинство современной молодежи в социальном отношении взрослеет очень медленно. Вернее сказать, многие молодые люди не спешат становиться взрослыми и брать на себя их обязанности. «Трагедией позднего повзреления» назвал это явление Ю. Н. Давыдов (1983). Ст. Петрович (Petrovic St., 1986) говорит о социально «незрелой личности». Проблема эта не нова, но особенно актуальной она стала примерно четыре десятилетия тому назад, когда на горизонте впервые замаячили длинноволосые, неопрятные, отрешенные от мира юноши-подростки, именовавшие себя «битниками», потом появились «хиппи», «байкеры», «гамлеры», «панки», «металлисты» и др. Стараясь подвести какую-то теоретическую базу под проблему «загадочной молодежи», одни социологи объясняют это упорное нежелание молодых людей взрослеть психологическим конфликтом

отцов и детей, истолкованным с позиций психоанализа (Taussien et al., 1969) другие — конфликтом между молодежью и обществом (Keniston, 1970), третьи — конфликтом нового поколения с современной культурой и цивилизацией в целом (Alien, 1974).

Статус взрослого человека дает определенные права (например, право на половую жизнь, право распоряжаться материальными ценностями, реализовать свои жизненные установки и т. д.), но одновременно накладывает ряд обязанностей и обязательств, среди которых на первом месте — обязанность трудиться и обязательство отвечать за себя и за свои поступки перед обществом.

Основные корни «трагедии позднего повзросления» заключаются в принципиальном нежелании «хиппизирующей» молодежи принимать на себя обязанности и обязательства взрослых. Однако это не означает, что они одновременно отказываются от прав и привилегий взрослых. Совсем наоборот, именно эта часть молодежи очень рано (еще в подростковом возрасте) экспроприирует у взрослых их права и привилегии, даже не задумываясь об их связи с соответствующими обязанностями и обязательствами.

Формирование жизненных планов, предполагающее моральное и социальное самоопределение, — характерная черта подросткового и юношеского возраста. В раннем подростковом возрасте понятия «кем быть» и «каким быть» еще, как правило, не дифференцируются. Главное — быть хорошим человеком, героем, а вопрос, как это осуществить, еще не ставится. Для подростка характерна завышенность уровня притязаний, что в определенном смысле полезно, так как стимулирует его к преодолению жизненных трудностей. Но тот же завышенный уровень в других условиях может способствовать развитию эгоизма, вседозволенности, а нередко — формированию асоциального поведения.

Важным моментом социального самоопределения является выбор профессии. Профессиональная ориентация — сложный и многоступенчатый процесс. Обычно выделяют несколько этапов профессионального самоопределения: первый — детская игра; второй — подростковая фантазия; третий — предварительный выбор, где различные виды профессии оцениваются уже не только с точки зрения интересов подростка, но и с точки зрения его способностей и социальной значимости профессии; и, наконец, четвертый этап — практическое принятие решения, выбор конкретной специальности. Поздний выбор профессии, так же как и чересчур ранний, нежелателен.

Как уже говорилось, задержка профессионального самоопределения обычно связана с общей социальной незрелостью, инфантильностью, что уводит подростка в мир бесплодных хобби или вырабатывает в его поведении иждивенческие, асоциальные тенденции.

Ранний выбор профессии часто бывает случайным. В погоне за «престижной» специальностью подросток нередко обращает внимание лишь на внешние, романтические ее стороны и не учитывает других, будничных и более трудных. Позже это может привести к разочарованию в выбранной профессии и смене ее.

В этих случаях особо важную роль играет уровень информированности о будущей профессии. Нередко вопрос «кем быть» подростку приходится решать уже в 13-14 лет. Естественно, что в этом возрасте он не может знать особенностей каждой специальности, и при отсутствии должного уровня информации выбор профессии, как правило, делается по чьей-то подсказке, «за компанию» с товарища-

ми и т. п. Случайно выбранная, «неинтересная» профессия вызывает у подростка чувство неудовлетворенности, эмоциональной напряженности или, наоборот, безразличие и скуку. В этих случаях образовавшийся «вакуум» нередко заполняется различного рода «приключениями», пьянством, правонарушениями.

Иногда подростку на первых порах кажется, что он выбрал профессию неправильно. Продуманный педагогический подход, наставничество, направленное формирование способностей и интересов подростка могут способствовать превращению профессии из «неинтересной» и нелюбимой в интересную и любимую.

Неотъемлемой частью формирования мировоззрения и общественной активности подростка является становление морального сознания, определенным образом связанное с возрастом. Если ребенок в своем поведении ориентируется преимущественно на внешнюю систему правил (можно — нельзя), то у подростка ■вырабатываются осознанные моральные принципы. Поведение ребенка целиком зависит от внешних влияний, подросток же в своих поступках все чаще ориентируется на внутренние убеждения, собственную совесть.

Психологи давно обратили внимание, что безапелляционность суждений и категоричность оценок у подростков уживаются с постоянными сомнениями и неуверенностью в правильности своих поступков. Такое противоречие объясняется, с одной стороны, психологической, и прежде всего интеллектуальной, незрелостью, а с другой — поисками осознанных моральных принципов.

Для ребенка незрелость морального сознания — своего рода защитная реакция, ограждающая его от внутренних сомнений. Подростки, в отличие от детей, (все чаще сомневаются в правильности слов, осознают относительность существующих в мире взрослых «норм» поведения. Отсюда психологическая потребность в «свержении» авторитетов, «разрушении» существующих правил и традиций.

Формирование морального облика человека — чрезвычайно сложный и многоступенчатый процесс, и подростковый возраст — один из наиболее важных его этапов.

§ 3. типология ситуационно-личностных реакций, проявляющихся в подростковом возрасте

Психологические особенности переходного периода накладывают отпечаток на поведение подростка, создают своеобразные возрастные поведенческие модели, формируют «специфически-подростковые поведенческие реакции на воздействие окружающей социальной среды» (Личко А. Е., 1983, 1999).

Психологические личностные реакции в ответ на трудно сложившуюся ситуацию возможны и у взрослых. Ф. А. Ибрагимбеков (1970) описывает у взрослых реакции отчуждения, смирения, аутизации, депривации и реакции, которые Эмиль Дюркгейм обозначил термином «аномиз» (в основе их лежит «утрата смысла жизни в результате конфликта с обществом»). А. Г. Амбрумова (1983) выделяет 6 типов непатологических ситуационных реакций: дезорганизации, демобилизации, пессимизма, эмоционального дискомфорта, оппозиции и отрицательного баланса. По мнению Г. К. Ушакова (1978), подобного типа реакции «раскрывают особенности характера» у акцентуированных личностей.

Ситуационные нарушения поведения у детей и подростков с трудом поддаются обычному психологическому анализу, так как социально-психологические факторы в них тесно переплетаются с психопатологическими.

Подросток не выполняет требований родителей, без спроса уходит из дому часто пропускает школьные занятия, дерзит взрослым, да к тому же еще «связался» с компанией подобных ему сверстников... Такое поведение может быть психологической реакцией здорового подростка в ответ на трудную ситуацию в семье или школе, но может быть и проявлением психических расстройств (психопатия, психогении, инициальный период шизофрении и т. п.).

Следует также помнить о психической и социальной незрелости подростка, делающей его реакцию на ситуацию своеобразной, не всегда понятной для взрослого. Но говорить о болезненном состоянии в таких случаях нужно с большой осторожностью, так как для постановки диагноза, помимо чисто психологических, нужны еще и медицинские критерии.

Некоторые авторы (Ушаков, 1978) вообще не относят ситуационно-личностные реакции к области патологии, а считают их проявлением процесса адаптации личности. В то же время в англо-американской и немецкой психиатрической литературе подобного рода реакции у детей и подростков расцениваются только как патологические (Gregory, 1959; Hodgman, 1983).

В отечественной психиатрии, благодаря работам Г. Е. Сухаревой (1959), В. В. Ковалева (1979), А. Е. Личко (1983) и многих других авторов, сформировался дуалистический подход к пониманию природы ситуационно-личностных реакций у детей и подростков. Выделяют психологические и патологические реакции, проявляющиеся нарушением поведения. Первые представляют собой вариант нормы, вторые — форму патологических (непсихотических и психотических) нарушений.

Под психологической (характерологической) ситуационно-личностной реакцией понимают преходящие, ситуационно обусловленные отклонения в поведении ребенка или подростка, которые проявляются преимущественно в определенной микросреде (семья, школа и т. п.), имеют четкую психологическую направленность на определенных лиц, не ведут к временному нарушению социальной адаптации и не сопровождаются соматовегетативными расстройствами.

Основными критериями перехода психологических реакций в патологические В. В. Ковалев (1981, 1995) считает:

- ♦ распространение реакции за пределы той ситуации и микросреды, где они возникли;
- ♦ утрату психологической понятности поведения;
- ♦ присоединение невротических расстройств (колебания настроения, раздражительность, истощаемость, нарушения сна, соматовегетативные расстройства).

Чаще всего патологические реакции развиваются из психологических, иногда же, особенно у подростков с преморбидной отягощенностью, они с самого начала носят патологический характер.

Сходные критерии в отношении патологических «подростковых поведенческих реакций» формулирует А. Е. Личко (1983, 1999), по мнению которого патологическая реакция отличается от вариантов нормального поведения подростка:

- ♦ склонностью к генерализации, т. е. способностью возникать в самых различных ситуациях и вызываться самыми различными, в том числе неадекватными, поводами;
- ♦ склонностью приобретать свойство патологического стереотипа, повторяя как клише по разным поводам один и тот же поступок;
- ♦ склонностью превышать «потолок» нарушения поведения, никогда не превышаемый той категорией сверстников, с которой растет подросток, и той группой, к которой он принадлежит;
- ♦ склонностью приводить к социальной дезадаптации.

К указанным критериям целесообразно еще добавить снижение критического отношения к своему поведению, так как именно этим объясняется, на наш взгляд, склонность превышать «потолок» нарушения поведения, никогда не превышаемый в норме, и свойство патологических реакций приводить личность к социальной дезадаптации.

В. В. Ковалев (1979) патологические ситуационно-личностные («патохарактерологические») реакции наряду с невротами и реактивными психозами относит к группе психогенных (реактивных) заболеваний. По его мнению, они занимают промежуточное положение между психогенными реакциями и патологическими нормированиями (развитиями) личности.

Единой общепринятой систематики описываемых ситуационно-личностных реакций у детей и подростков не существует.

Классификация Дженкинс (1969), принятая Американской психиатрической ассоциацией, включает в себя семь разновидностей нарушений поведения: гиперкинетическую реакцию, реакцию «ухода в себя» (*withdrawing*), реакции тревоги, бегства, «несоциализированную агрессию», групповые правонарушения и прочие виды реакций.

Французские психиатры (Neuyer et al, 1934; Michaux, 1950, и др.), обозначая сходную группу личностных реакций у детей как «общие аффективные реакции», делят их на следующие формы:

- ♦ реакция отказа;
- ♦ протеста (оппозиции);
- ♦ имитации;
- ♦ компенсации и
- ♦ гиперкомпенсации.

Известны классификации нарушений поведения у детей и подростков (Stutte, 1960; Nissen, 1977; Hodgman, 1983, и др.).

На наш взгляд, все указанные классификации страдают сходными недостатками. Во-первых, большая часть из известных зарубежных классификаций носит чисто описательный характер (Jenkins, 1969) или представляет собой компиляцию известных психопатологических синдромов (Stutte, 1960). Во-вторых, все ситуационно-личностные реакции, проявляющиеся нарушением поведения, рассматриваются в них только как патологические. И наконец, ситуационные реакции как форма реагирования личности на воздействие окружающей социальной среды обычно смешиваются в них с девиантными формами поведения как социально-психологическим явлением.

В отечественной психиатрической и клинично-психологической школе благодаря работам Г. Е. Сухаревой (1959), О. В. Кербинова (1961), В. В. Ковалева (1979) и др. в качестве основы для систематизации ситуационно-личностных реакций у детей положена классификация французских авторов (Michaux, 1950, и др.), которая включает в себя реакции отказа, оппозиции, имитации, компенсации и гиперкомпенсации.

В подростковом возрасте, наряду с указанными реакциями, выделяют реакции эмансипации, группирования со сверстниками, увлечения и реакции, обусловленные сексуальным влечением (Личко А. Е., 1973). Мы дополнительно выделяем реакции, обусловленные формирующимся самосознанием, а в их рамках: 1) реакции, связанные с повышенным вниманием к своей внешности, к своему физическому «я», и 2) реакции, связанные с усиленным вниманием к своему внутреннему миру.

3.1. Реакции, свойственные преимущественно детям

Описанные в этом разделе реакции чаще всего бывают у детей, но в определенных условиях встречаются и у подростков. Особенно часто они отмечаются в младшем подростковом возрасте, у подростков с явлениями психического инфантилизма и резидуальными органическими поражениями головного мозга.

Реакция отказа проявляется отсутствием или снижением стремления к контактам с окружающими. Дети отличаются малообщительностью, общей заторможенностью, нередко испытывают чувство отчаяния, страха перед всем новым, отказываются от пищи, привычных игр, не отвечают на вопросы, стремятся к уединению.

Реакция отказа часто возникает у детей при внезапном отрыве их от родителей, семьи, привычной обстановки (помещение в детский сад, больницу, детдом, в чужую семью и т. п.).

По наблюдениям А. Е. Личко (1983, 1999), подобные реакции нередко появляются у инфантильных и конформных подростков, когда их насильно отрывают от привычной для них обстановки (семья, компания сверстников), круто меняют стереотип жизни.

Реакция оппозиции: выделяют реакции активной и пассивной оппозиции.

Активная оппозиция может выражаться в нарочитой грубости, непослушании, вызывающем поведении, категорических отказах выполнять какие-либо поручения. Иногда такая реакция сопровождается плачем, бранью, разрушительными и даже агрессивными действиями.

Психологическая реакция оппозиции возникает в условиях психотравмирующей ситуации и направлена на определенных лиц, которых ребенок считает обидчиками и виновниками его переживаний. Такие реакции обычно бывают кратковременными, их сложно зафиксировать.

Патологические реакции этого типа отличаются разнообразием и интенсивностью проявлений. По сравнению с психологическими, они более продолжительны, выходят за пределы той микросреды, в которой возникли, и могут быть направлены не только на «обидчиков», но и на других людей.

В рамках патологических реакций активной оппозиции выделяют острые эксплозивные реакции, сопровождающиеся аффективным сужением сознания, дви-

гательным возбуждением и выраженными вегетососудистыми нарушениями (Ковалев В. В., 1979, 1995). Медленно накапливающаяся обида, наоборот, нередко проявляется в продуманных, заранее спланированных поступках. Чтобы отомстить «обидчикам», дети и подростки портят их одежду, пишут на стенах нецензурные слова, занимаются оговорами, крадут вещи, принадлежащие обидчику, и т. п. В этом стремлении «делать все назло» дети и подростки бывают очень изобретательны и настойчивы, что дало основание некоторым авторам (Duche et al, 1958) говорить о «псевдоперверсивном» поведении, напоминающем поведение лиц с нарушениями влечений.

В. В. Ковалев (1979, 1995) основными отличительными признаками реакций активной оппозиции от истинной патологии влечений считает: 1) определенную направленность и осознанность (месть обидчику) неправильного поведения; 2) относительно быструю нормализацию поведения (обратное развитие реакции) при благоприятном для ребенка изменении ситуации.

Реакция пассивной оппозиции у детей старшего возраста и подростков чаще всего проявляется отказами от еды и выполнения тех или иных требований и поучений, уходами из дому, суицидальным поведением; у детей младшего возраста — мутизмом, рвотами, недержанием мочи и кала и другими соматовегетативными нарушениями.

Реакция пассивной оппозиции, как правило, сопровождается изменениями поведения, отражающими характер отношения ребенка или подростка к окружающим: проявления недовольства, обиды, замаскированной враждебности по отношению к «виновнику» сложившейся ситуации, утрата прежнего эмоционального контакта с ним, необщительность, капризность.

В основе реакции оппозиции лежат сверхценные переживания обиды, ущемленного самолюбия и вытекающее из этих переживаний желание отомстить обидчику или как-то наказать его.

Причиной подобного рода реакций могут быть чрезмерные, а главное, несправедливые, с точки зрения ребенка, требования, непосильные нагрузки (школа, музыка, спорт, технические кружки и т. д.), незаслуженное оскорбление или наказание.

Нередко реакция оппозиции возникает у ребенка в ответ на изменившееся к нему отношение близких. Это особенно часто бывает при рождении второго ребенка, появлении в семье отчима или мачехи. Такую реакцию могут вызывать постоянные конфликтные взаимоотношения в семье, хроническая неуспеваемость в школе.

По мнению А. Е. Личко (1983), реакция оппозиции у подростков чаще всего носит демонстративный характер, как сигнал для взрослых о трудной ситуации, переносить которую подростку больше не под силу.

Наши наблюдения показывают, что истинные реакции оппозиции у подростков, как правило, лишены истерической окраски и нередко проявляются жестокими поступками, агрессией, длительными уходами из дому, хронической алкоголизацией, приемом наркотиков, самоубийством.

Реакция имитации характеризуется стремлением во всем подражать определенному лицу или образу. Чаще всего это реальный человек, пользующийся авторитетом у ребенка, конкретный герой из книги или кино, но иногда ребенок (под-

росток) может подражать вымышленному герою, поведение и характерологические качества которого соответствуют его идеалам.

Принято считать, что реакции имитации присущи в основном детям, однако, по нашим наблюдениям, они широко распространены среди подростков, а иногда отмечаются и у взрослых, особенно у лиц с истерическими и неустойчивыми чертами характера. Не будучи чаще всего патологическими, реакции имитации имеют склонность к повторению и фиксации, которые со временем становятся стереотипом поведения.

Наряду с имитацией положительных качеств и поступков, в детском и подростковом возрасте особенно легко и охотно копируются асоциальные формы поведения (сквернословие, бродяжничество, хулиганские поступки, воровство, разврат), а также вредные привычки (курение, пьянство, употребление наркотиков). Заслуживают внимания данные Gould et al. (1986), Phillips et al. (1986) о статистически достоверном увеличении числа суицидальных действий среди детей и подростков после телепередач о суицидах и кинофильмов с демонстрацией самоубийств.

Формированию подобных реакций способствует наличие «асоциального» окружения или «асоциального» героя, который служит предметом для подражания. Запрещенность указанных форм поведения, фактор риска окутывают их облаком мнимой романтики, что в свою очередь способствует фиксации реакций имитации, трансформации их в стереотип поведения.

А. Е. Личко (1973) описал у подростков реакцию отрицательной имитации. Она встречается относительно редко и является как бы негативом с модели, служащей предметом для подражания.

Так, например, подросток, отец которого алкоголик, находясь в компании сверстников с асоциальным поведением, совсем не брал в рот спиртного. Другой подросток, воспитываясь в семье, где процветало взяточничество, пьянство и разврат, вел подчеркнуто скромный образ жизни, а после окончания средней школы пошел работать на завод, отказавшись от возможности «легкого» поступления в престижный институт.

Подобные реакции представляют собой не только форму протеста, но в большей мере проявление борьбы за самостоятельность, самоутверждение и в этом смысле стоят ближе к реакции эмансипации.

Реакция компенсации свойственна как старшим детям, так и подросткам и характеризуется стремлением скрыть или восполнить свою слабость, несостоятельность в одной области деятельности успехом в другой.

Со времен А. Адлера (Adler A., 1912) реакции компенсации и гиперкомпенсации рассматривают как средство психологической защиты личности от переживаний собственной неполноценности, связанных с сознанием какого-либо физического или психического недостатка. Физически слабый, феминизированный мальчик отказывается от коллективных игр, где нужна сила и ловкость, зато преуспевает в технических кружках, шахматах, выделяется начитанностью и знаниями в области точных наук. И наоборот, подросток, плохо успевающий в школе, компенсирует себя успехами в спорте, художественной самодеятельности или активным участием в общественной работе.

Нередко подросток, с трудом усваивающий учебный материал, бравирует своим незнанием, подчеркнуто пренебрежительно относится к учебе, третирует

отличников, систематически совершает в классе «геройские» поступки, приводящие в восхищение его менее «смелых» товарищей по классу.

Часто можно наблюдать, как подросток, лишенный авторитета среди сверстников, пытается восстановить свой престиж в группе более младших по возрасту или ограничивается фантазиями замещающего характера (представляет себя отважным космонавтом, известным спортсменом, гениальным изобретателем и т. п.).

Реакция гиперкомпенсации характеризуется стремлением ребенка или подростка добиться высших результатов именно в той области, где он оказался несостоятельным.

Физически слабый ребенок посредством упорных, порой изнуряющих тренировок достигает блестящих спортивных результатов. При этом сензитивный, юбкий и неуклюжий подросток выбирает такие виды спорта, где нужна смелость, ловкость, физическая сила (самбо, каратэ и т. п.). Склонные к фобиям и плохо переносящие боль испытывают себя темнотой, уходят ночью в лес одни, приучают себя спать в холоде на жесткой постели.

Стремление доказать себе и окружающим свое бесстрашие нередко толкает подростков на безрассудные, опасные для жизни поступки (прыгают в воду с большой высоты, ходят по карнизам домов и т. п.).

Реакции гиперкомпенсации в зависимости от условий могут играть как отрицательную, так и положительную роль в формировании личности подростка. Желание испытать себя «на прочность», проверить свои физические и психические возможности помогает добиться успехов в учебе, спорте, труде, способствует правильному формированию самосознания и мировоззрения. Однако те же желания и стремления, ложные понятия об отваге и независимости нередко толкают на путь антисоциального поведения и правонарушений.

В ряде научных публикаций (Строганов, Алмазов, 1981, и др.) показано, что реакции компенсации и гиперкомпенсации у подростков встречаются особенно часто. Это в определенной мере объясняется присущими пубертатному возрасту высокими темпами созревания, недостаточной внутренней координированностью соматоэндокринных сдвигов, специфическими, не встречающимися ни в одном из более ранних или более поздних возрастов, проблемами формирования структуры отношений подростка с окружающей его микросредой.

3.2. Реакции, свойственные преимущественно подросткам

Реакция эмансипации. В основе реакции лежит характерная для подростков потребность в освобождении от контроля и опеки взрослых, протест против установленных правил и порядков, стремление к независимости, самостоятельности и самоутверждению себя как личности.

Указанные возрастные психологические особенности обычно проявляются непереносимостью возражений и критики в свой адрес, нетерпимым отношением к опеке и покровительству, плохой адаптацией к существующим порядкам, законам и традициям.

В. В. Ковалев (1979, 1995) рассматривает реакцию эмансипации как подростковый вариант реакции протеста (оппозиции) у детей. Факторами, способствующими ее возникновению, могут быть гиперопека, постоянный мелочный контроль, полное лишение подростка самостоятельности, инициативы, отношение

к нему как к маленькому ребенку, критика и постоянные насмешки, высказываемые в его адрес в грубой форме.

В зависимости от характера поведения мы выделяем реакции явной и скрытой эмансипации.

Реакция явной эмансипации характеризуется непослушанием, грубостью, патологическим упрямством, прямым игнорированием мнений и распоряжений взрослых, существующих порядков и традиций. Нередко такого рода реакции проявляются в хронической алкоголизации, употреблении наркотиков и правонарушениях. Иногда подростки порывают с семьей, вопреки желанию семьи бросают учебу и поступают на работу, ведут подчеркнуто независимый образ жизни.

Психологические реакции явной эмансипации возникают обычно только в психотравмирующей ситуации, имеют конкретную направленность, относительно кратковременны, их сложно зафиксировать.

Патологические реакции выходят за рамки психотравмирующей ситуации и той микросоциальной среды, в которой они первоначально возникли, и нередко в последующем становятся стереотипом поведения.

Реакция скрытой эмансипации чаще всего характеризуется бродяжничеством, половой свободой, созданием неформальных асоциальных групп.

Одним из проявлений подобного рода реакций служит «подростковая субкультура», которая предусматривает специфичные, отличные от принятых у взрослых вкусы, манеру поведения, моду, язык (молодежное аргю) и т. п. Стремление быть «современным», непохожим на взрослых есть не что иное, как борьба за самостоятельность, одна из форм самоутверждения. Но нередко понятие «быть современным» представляет для подростка лишь сумму внешних признаков, а «борьба со старым» и самостоятельность ограничиваются «свержением» авторитетов, критиканством или игнорированием существующих порядков.

Реакция группирования со сверстниками может быть отнесена к ситуационно-личностным реакциям лишь условно. Стремление детей и подростков к группированию имеет глубокие филогенетические корни и носит, по существу, инстинктивный характер. Однако подростковая группа сама по себе играет важную роль в формировании личности отдельных ее членов и, по меткому замечанию А. Е. Личко (1979), «может стать главным регулятором поведения подростка».

Для многих подростков объединение в неформальные группы и асоциальный образ жизни являются одной из форм протеста против привычного уклада жизни, опеки со стороны старших.

Группа сверстников для подростка служит, во-первых, важным каналом информации, которую он не может получить от взрослых, во-вторых, новой формой межличностных отношений, в которой подростки глубже познают окружающих и самого себя, и, наконец, подростковая группа представляет собой новый специфический вид эмоциональных контактов, невозможных в семье. Речь здесь идет главным образом не об организованных коллективах, которые прямо или косвенно находятся под «протекторатом» взрослых, а о неформальных, стихийно формирующихся группах.

Неформальные группы в большинстве своем немногочисленны, объединяют подростков различного возраста, пола и социальной принадлежности и функционируют, как правило, вне контроля взрослых. Структура их зависит от многих

факторов, но главным образом от устойчивости (стабильности), функциональной направленности и взаимоотношений между членами.

Большинство неформальных групп стабильны по составу, отличаются преобладающим авторитетом лидера и жесткой субординацией внутригрупповых взаимоотношений (автократическая группа). Такие группы обычно имеют свою «территорию» (двор, улица, квартира, чердак), свои «законы», обряды, свой «моральный кодекс», свои, подчас непонятные для взрослых, понятия о чести, преданности, долге, мужественности, взаимовыручке. Нередко члены такой группы отличаются своим «языком», особенностями внешнего вида.

Другой тип неформальных групп характеризуется неустойчивостью, отсутствием постоянного лидера и плохой внутренней организацией (анархическая группа). В них нет выраженной взаимозависимости, каждый член группы существует как бы сам по себе. Влияние такой группы на подростка минимально.

Существуют также группы, в которых отношения отдельных ее членов основаны на дружбе, взаимопонимании и взаимопомощи (демократическая группа).

По своей социальной направленности неформальные группы делятся на просоциальные, асоциальные и антисоциальные.

Просоциальные группы способствуют развитию у своих членов положительных нравственных качеств. Все вопросы в них чаще всего решаются коллективно, а деятельность направлена на социально полезные дела (тимуровское движение и т. п.). По структуре такие группы чаще бывают демократическими.

Асоциальные группы формируются на базе совместных развлечений (музыка, коллекционирование и т. п.) и стоят в стороне от острых социальных проблем. При определенных условиях они перерастают в антисоциальные.

Антисоциальные группы по структуре чаще всего автократические. Интересы и деятельность их, как правило, направлены во вред обществу (правонарушения, пьянство и т. п.). Нередко такими группами руководят взрослые правонарушители. Для многих подростков объединение в подобного рода группы и асоциальный образ жизни — это особая форма протеста против уклада жизни и опеки старших, своеобразное проявление реакции эмансипации.

Степень влияния неформальной группы на поведение подростка обусловлена, с одной стороны, индивидуальными психологическими особенностями его, с другой — структурой и социальной направленностью группы. Кроме свойств личности и свойств группы определенную роль в этом плане играет то место, то «ступенька», которую занимает подросток в сложной иерархии внутригрупповых взаимоотношений (лидер, «шестерка» и т. д.).

Неодинаково и отношение отдельных подростков к «законам» и нормам жизни асоциальных групп: одни воспринимают их сознательно, другие — в силу выраженной в этом возрасте конформности. Опыт показывает, что большинство подростков, попадая в асоциальную группу, вследствие своей интеллектуальной и социальной незрелости быстро уступают психологическому влиянию ее лидеров и вскоре начинают вести асоциальный образ жизни только потому, что таковы «правила» группы и так ведет себя большинство ее членов. Нередко такая групповая солидарность воспринимается подростками как проявление товарищества, чему способствует упрощенное, а порой неверное представление о мужестве, героизме, взаимовыручке.

С возрастом подростковая конформность снижается, авторитарное влияние группы уменьшается, и тогда уже выбор жизненного пути зависит от личностных качеств юноши и социальной среды за пределами группы.

Каждое из направлений подростковых группировок проявляет отличное от других отношение к злоупотреблению различными веществами, свои особенности поведения. Принадлежность к некоторым из этих группировок, которые описываются далее, создает повышенный риск формирования девиантного поведения, хотя само по себе об этом еще не свидетельствует. Средства массовой информации обычно дают о них одностороннюю информацию.

Многие специалисты считают так называемые «молодежные субкультуры» одним из типичных явлений современной городской культуры. В этом явлении отражаются разнообразные процессы, протекающие в религиозной, идеологической, политической сферах, сфере экономики и моды. Основной фактор, привлекающий молодежь в субкультуры, — стремление приобрести внешние, формальные характеристики, позволяющие выделяться из общей обезличенной массы населения мегаполиса. Поэтому, несмотря на декларирование представителями субкультуры своей приверженности каким-либо идеологическим, религиозным, политическим концепциям, они часто не вникают в них и в основном объединяются по внешним характеристикам — одежда, прическа, музыка, места общения и т. д. Субкультуры оказывают значительное влияние на основную массу молодежи, но сами практически закрыты для внешних влияний (Личко А. Е., Битенский В. С, 1991). Возникновение современных (конец 1990-х—начало 2000-х гг.) городских субкультур в странах СНГ обусловлено рядом факторов:

- ♦ продолжением традиций советских нонконформистских субкультур 1970-80-х гг.;
- ♦ приходом в постсоветские страны моды на аналогичные субкультуры Западной Европы и Северной Америки;
- ♦ изменением системы социальных отношений в странах СНГ.

Наиболее многочисленные субкультуры крупного города — «пацаны» и «неформалы».

«Пацаны» (самоназвание) или «гопники»: дворовая субкультура «спальных» районов крупных городов. Основной объединяющий фактор и характеристика, выделяющая эту субкультуру из основной массы подростков и молодежи, — это ориентация на систему ценностей взрослой криминальной субкультуры, культ силы, землячества, взаимовыручки и взаимозависимости. «Гопники» являются «кадровым резервом» для преступного мира. Их внешний вид, музыкальные вкусы не имеют ярко выраженных различий. Характерна короткая стрижка, ношение спортивной одежды. Как правило, представителям этой субкультуры свойственна интеллектуальная неразвитость и агрессивность, что мешает общению даже в своем кругу. Особенность подростков из этой субкультуры — низкий уровень рефлексии, отсутствие критического отношения к своим действиям и образу жизни.

«Неформалы» — расплывчатый термин, которым раньше обозначали весьма широкий спектр молодежных субкультур. В эту группу входят подростки, близкие по своим, часто еще неопределенным, вкусам и убеждениям к хиппи, панкам, трэшерам, растаманам, толкиенистам, сатанистам и т. д. По мере взросления

«неформалы» выходят из субкультуры или переходят в вышеупомянутые, более четкие субкультуры. Основной фактор, объединяющий «неформалов»:

- ♦ пассивный протест против мира взрослых;
- ♦ пристрастие к рок-музыке;
- ♦ отрицание неинтеллектуальной подростковой массовой культуры, доминирующей в настоящее время.

Приводимые ниже описания основных типов подростковых группировок, встречающихся в странах СНГ, даны как по материалам руководства А. Е. Личко и В. С. Битенского (1991), так и на основании опыта авторов данного учебного пособия.

Хиппи как молодежное движение возникло в начале 1960-х гг. в США и Англии среди подростков и молодежи (возраст — от 12 до 25 лет) из семей среднего достатка и белой расы. Затем это движение распространилось на другие страны. Приблизительно в конце 1960-х гг. хиппи появились в СССР.

На Западе это движение в значительной мере родилось как протест против «грязной» войны во Вьетнаме. В противовес идеям старшего поколения о «защите западной цивилизации» с оружием в руках, в знак протеста против бывшей тогда всеобщей воинской повинности в США, антикоммунистической пропаганды, запугивания атомной агрессией, насаждения «образа врага» движение хиппи провозгласило противоположные идеалы. Ими стали пацифизм и миролюбие в отношении окружающих, отрицание агрессии, «естественный образ жизни», нежелание кому-либо что-либо навязывать или заставлять делать.

Протестом «процветающему обществу» стал весь образ жизни хиппи. Вместо дорогой модной одежды — рваные заношенные джинсы; вместо аккуратных причесок — длинные, немые и плохо расчесанные волосы; вместо внешне благополучной семьи, лицемерно прикрывающей внутренние раздоры, измены и обман, — жизнь коммуной, «свободная любовь», общие дети; вместо эгоизма и частной собственности — общие вещи и деньги; вместо признанной и почитаемой старшим поколением музыки — «Битлз» и подражающие им ансамбли; вместо узаконенного постоянного умеренного пьянства старшего поколения — марихуана, галлюциногены, героин — все, что отвергалось и преследовалось обществом.

Хиппи — группы свободные и открытые. Они благожелательно всех принимают и никого у себя не удерживают. Никому не принято ничего диктовать и ни в чем препятствовать, т. е. опять же внутригрупповое поведение строится как противоположное тому, что принято в семье и в обществе. Распространены интересы к религии и восточной философии. Рассуждения на эти темы служат проявлением подростковой метафизической интоксикации. Среди хиппи в нашей стране не меньший интерес проявляется к православному христианству.

Курение марихуаны было принято среди хиппи в западных странах. Считается, что подражающие «Битлз» ансамбли разнесли марихуану (она же — «анаша», «гашиш», «план», «травка» и т. д.) по всему миру. Однако в среде хиппи злоупотребляя и галлюциногенами, и героином.

Во второй половине 1970-х гг. движение хиппи в западных странах пошло на спад. Однако в СССР в середине 1980-х гг. началось «возрождение хиппи» — «новая волна». Это совпало с затянувшейся войной в Афганистане и с отрицательным отношением к этой войне среди многих подростков-допризывников. Однако

«истинных хиппи», которые вели полностью асоциальный образ жизни, было немало. Зато появилась группа «вечерних хиппи». Такие подростки днем где-то учились или работали, носили обычную одежду, даже старались маскировать длинные волосы, заправляя их за воротник. «Доперестроечный» закон о преследовании за тунеядство против них был бессилен. Зато вечерами, переодевшись в традиционные залатанные джинсы и распустив волосы, они проводили время на сборищах («тусовках») в определенных местах, иногда у кого-то на квартире («на флэте»). Среди них снова вспыхнул интерес к музыке «Битлз». Трагически погибший певец этой музыкальной группы Джон Леннон почитался как кумир и образец для слепого подражания.

В современных группах хиппи, существующих в России и странах СНГ, по-прежнему курят гашиш, пробуют различные токсические вещества. С 1990-х гг. отмечено злоупотребление эфедрином. Все это охотно предлагается новичкам, но не навязывается. Поэтому в группах хиппи удерживаются и те подростки, которые никогда не прибегают ни к каким дурмнящим средствам, а увлекаются духовным самосовершенствованием, йогой, религиями и т. п. Распространено, однако, суждение, что курение гашиша позволяет лучше проникнуть в сокровенный смысл постулатов восточной философии. В меньшей степени это относится к другим наркотикам и токсическим средствам.

Панки (от англ. *punk* — гнилушка, гадина) появились в конце 1970-х гг. в Англии. В отличие от пассивного протеста хиппи, панкам присущ активный, злой, агрессивный протест. Вызывающее поведение и внешность предназначены для того, чтобы вызвать у представителей старшего поколения и благополучных сверстников крайнюю неприязнь, негодование и вместе с тем страх.

Группа панков чаще всего жестко регламентирована, со своим вожаком, волчьими законами внутригрупповых взаимоотношений. Их основная мораль: «Все люди — гадины! Будь таким же и ты и так же относись к людям!».

Одежда и прическа у панков таковы, чтобы вызвать у других отвращение, — яркий грим, даже изображенные на лице отвратительные язвы, причудливо зачесанные и постриженные волосы, к тому же еще покрашенные в разные цвета. Костюм похож на клоунский, с собачьим ошейником или цепочкой от унитаза как «украшение» на шее.

Излюбленная музыка (панк-рок) отличается не только громкостью, неритмичностью и диссонансами, но и неприятными для слуха звуками — скрежетом, визгом и т. п. Тексты песен изобилуют нецензурной бранью. Популярными ансамбли носили название вроде «Секс пистолз». Часто встречающейся формой сексуального поведения является промискуитет (беспорядочные половые контакты).

В СССР панки появились в 1980-х гг. Внешняя атрибутика частично заимствует западные образцы: высоко выбритые виски, причудливая прическа («гребенка»), иногда зауженные короткие брючки, узкий галстук или шнурок на шее. Особенно важной считается серьга в одном левом ухе (серьгу в мочке правого уха носят «голубые», т. е. гомосексуалисты) или крестик, вделанный в мочку, а также лезвие бритвы, висящее на цепочке на шее, и крупная английская булавка на груди.

Панки проповедуют насилие во всех его формах. Многие панки учатся приемам каратэ и других «боевых искусств» с единственной целью — чтобы жестоко

бить противников в драках. Часть из панков заявляют о своей приверженности фашизму, носят соответствующую атрибутику, но, в отличие от «неонацистов», идеологическая сторона фашизма их мало интересует. Среди панков встречаются также панки-самозванцы — внешне подражающие им, но в группы не входящие или изгнанные из них.

Аддиктивное поведение среди панков чаще всего сводится к злоупотреблению алкоголем. Но эпизодически они могут прибегать к самым различным токсическим веществам, даже к ингалянтам. В последнее время наибольший интерес стал проявляться к стимуляторам типа эфедрина и «ширки».

«Металлисты» объединяются в группы, мотивируя это увлечением музыкой в стиле «тяжелый металлический рок» (*heavy metal rock*). Эта музыка отличается громкостью и усиленным ударным ритмом. Под нее не танцуют, а слушают ее сидя, ритмично раскачиваясь, постепенно возбуждаясь, приходя в состояние неистовства. Эти действия напоминают религиозную секту «хлыстов» в прошлом. В подобном состоянии неистовства они способны совершать бессмысленные разрушительные действия. По словам подростков, под звуки металл-рока они начинают «кайфовать» — испытывают необычные сильные и приятные эмоциональные переживания.

Наиболее популярные ансамбли нередко носят в завуалированной форме названия, отталкивающие обывателя. «Блэк Саббат» (*Black Sabbath*), т. е. дословно «Черная суббота», что может пониматься как служение дьяволу. Широко известный «Эй-си-ди-си» (*ACDC*) как будто взял официальный термин, принятый в электротехнике и означающий возможность движения тока в цепи в обоих направлениях. Но на американском подростковом сленге это слово символизирует бисексуала, склонного как к нормальным, так и к гомосексуальным сношениям, а иногда и просто гомосексуала, но готового играть как активную, так и пассивную роль.

Другим неотъемлемым признаком «металлистов» является внешняя атрибутика. Называются они так потому, что носят множество металлических украшений вплоть до рыцарских доспехов. Особенно важны среди этих украшений «клепанки» — металлические браслеты с шипами и клепками. Массивные железные, стальные и медные украшения также символизируют протест, адресованный старшему поколению, предпочитающему миниатюрные украшения из драгоценных металлов.

«Металлисты» приветствуют друг друга условным знаком — «козой»: поднятой правой рукой с оттопыренным указательным пальцем и мизинцем и словами «Хэви метал!» («тяжелый металл»). Принадлежность к «металлистам» требует от подростков немалых денег, поскольку металлические украшения на одежде и записи металл-рока стоят недешево. В этих группах часто оказываются подростки из состоятельных и легко сорящих деньгами семейств либо те, кто добывает эти деньги различными незаконными путями.

Обычно «металлисты» употребляют алкоголь, но в сравнительно небольших дозах. К другим дурмнящим средствам они особого тяготения не испытывают. Вероятно, очень громкая ритмическая музыка доставляет им наслаждение, аналогичное опьянению. Если же группа «металлистов» начинает прибегать к наркотикам, то она вскоре превращается в группу наркоманов; атрибутика, диски

и кассеты быстро распродаются для денег на наркотики, интерес к металл-року исчезает.

Другие субкультуры — трэшеры (поклонники музыкальных стилей «трэш-хэви-метал» и «дзэ-хэви-метал»), растаманы (поклонники музыкального стиля рэггей и квазирелигии «растафаризм»), толкиенисты (поклонники литературного стиля «фэнтези» и средневекового холодного оружия), сатанисты (чаще всего играющие, но иногда исповедующие религию поклонения Сатане) — отличаются по идеологии и внешнему виду, но по образу жизни они достаточно похожи друг на друга и повторяют традиции прочих «неформалов».

Брейкеры являются фанатическими поклонниками и постоянными исполнителями танца «брейк-данс» (*brake-dance*). Он распространился в середине 1980-х гг. и представляет собой соединение элементов художественной гимнастики, акробатики, дзюдо, каратэ и пантомимы. От исполнителя требуются как хорошая спортивная подготовка, притом не просто грубая сила, а выносливость к большим и длительным физическим нагрузкам, так и грациозность, изящество движений и выразительная мимика.

Этот танец для брейкеров является увлечением (хобби). Брейку нередко отдают все свободное время. Устраиваются состязания, фестивали, на которые съезжаются из разных городов, имеются свои чемпионы. При этом брейкеры обычно продолжают учебу или работу, хотя чрезмерное увлечение брейком нередко отрицательно сказывается на успеваемости и продуктивности.

Брейкеры не употребляют ни алкоголя, ни наркотиков, ни других токсических средств, так как все они немедленно отрицательно скажутся на результатах любимого занятия. Не используются и анаболические стероиды, так как брейк вовсе не требует наращивания мышечной массы. Некоторые из брейкеров в качестве допинга используют крепкий кофе, но не в чрезмерных токсических дозах, которые могут нарушить тонкую координацию движений.

Таким образом, увлечение брейком в определенной мере создает психологический иммунитет к аддиктивному поведению, хотя, по данным последних лет, определенную опасность для таких подростков представляют препараты из группы амфетаминов — экстези, позволяющие безудержно танцевать до утра.

Рокеры как группировка подростков и молодежи появились на Западе еще в 1970-х гг. Тогда в англоязычных странах их чаще называли байкерами из-за их пристрастия к мотоциклу (*motorbike* — мотоцикл). Идеиные взгляды многих из этих группировок были близки к неонацистам. Но, в отличие от последних, они скорее придерживались ортодоксальных фашистских убеждений, среди них процветал культ Гитлера. Их атрибутами были мотоцикл и черная кожаная куртка. Подобные группировки иногда представляли собой настоящие банды. На мотоциклах неожиданно и стремительно они врываются в небольшие населенные пункты, громили и крушили все, что попадалось на глаза, и столь же быстро исчезали. В 1980-х гг. подобные группы в западных странах стали исчезать.

В СССР рокеры появились в 1980-х гг. Главным мотивом их группирования также стали мотоцикл, совместные поездки и гонки на бешеной скорости. Культивировалась отчаянная лихость. Одним из испытаний была езда на мчавшихся навстречу друг другу мотоциклах (кто первый свернет в сторону? у кого не выдержат нервы?).

Рокерам свойствен протест в отношении старшего поколения и установленных им порядков. Этот протест также проявляется с помощью мотоцикла. В ночное время компаниями они ездят на мотоциклах по жилым кварталам без глушителей, чтобы бешеным ревом моторов перебудить всех. Другая форма протеста состоит в том, что в часы пик на магистралях с интенсивным движением рокеры ложируют движение шеренгой в ряд едущих на очень медленной скорости мотоциклов, не оставляя места для обгона и тем самым создавая позади себя транспортные пробки.

Девушки среди рокеров составляют большую редкость. В группу допускается обычно лишь сожительница лидера. В отличие от рокеров на Западе, в нашей тране не приходилось слышать что-либо о «маме» — имевшей сексуальные контакты со всеми членами группы по своему усмотрению и пользовавшейся среди них определенным авторитетом.

В связи с тем, что искусное вождение мотоцикла ни под «кайфом», ни в состоянии сильного алкогольного опьянения невозможно, аддиктивное поведение среде рокеров большого распространения не получило. Однако злоупотребление алкоголем и курение гашиша полностью не исключены.

Для «скинхедов» («бритоголовых») основной объединяющий фактор — страсти к насилию. Обычно они декларируют свою приверженность идеям фашизма и расизма, при этом среди них культивируются взгляды об «истинном фашизме», который якобы «опошлили» Гитлер и Муссолини. Расовая теория нередко полностью отвергается. По представлению подобных неонацистов, «истинным арийцем», «сверхчеловеком» не рождаются, а становятся, вытравив из себя всякую жалость к «недочеловекам», поборов трусость и воспитав в себе выносливость, беспощадность и ненависть к врагам. Образ врага в разных случаях выбирается различный. Иногда им служат подростки, недавно приехавшие в данную местность. Иногда ненависть проявляется в отношении лиц старшего поколения, особенно пожилых людей, которых считают «паразитами, отнимающими у молодежи место в жизни». Наконец, образ врага может основываться на национальной розни.

Группы «скинхедов» или неонацистов обычно жестко регламентированы. Увлечения составляют, как правило, силовые виды спорта и каратэ.

Злоупотребление алкоголем, а тем более наркотиками и другими дурмнящими средствами, отвергается как недостойное «сверхчеловека» и сурово преследуется — провинившихся наказывают или изгоняют из своих компаний.

«Фанаты», или «фенсы», представляют собой страстных почитателей какой-либо спортивной команды (чаще футбольной или хоккейной) или какого-либо эстрадного ансамбля. Они нередко сопровождают их во время поездок в другие города на соревнования или гастроли. Посещают все матчи или концерты, группируются друг с другом, стараются завести знакомства со своими кумирами.

Некоторые из спортивных «фанатов» являются действительными поклонниками своих кумиров: они жаждут их успеха, устраивают шумные овации, ищут знакомства с ними, собирают их автографы, фотографии и т. п. Для других большей притягательной силой обладают драки с «фанатами» соперничающей команды. При отсутствии такой возможности готовы затеять драку с другими «фаната-

ми» своей же команды. «Правыми» и «левыми» «фанаты» называются в зависимости от стороны трибун стадиона, где обычно рассаживаются.

Среди «фанатов» нередко оказываются подростки, уже знакомые с действием дурманных веществ и склонные к выпивкам. Они могут становиться соблазнателями для других, даже для всей группы в целом. Поэтому данные компании можно рассматривать как группы высокого риска в отношении аддиктивного поведения. Если групповое злоупотребление становится регулярным, то обычно прежний страстный интерес к своей команде или ансамблю ослабевает, а с развитием зависимости пропадает вовсе.

Работами А. Е. Личко (1983, 1999) и др. показано, что сам характер реакции группирования и распределения ролей внутри группы находится в определенной зависимости от характерологических особенностей подростка. Чаще других объединяются в неформальные группы подростки с гипертимными и конформными чертами характера. Истероидные подростки отличаются неустойчивостью интересов и нередко меняют группы. Подростки с эпилептоидными чертами часто становятся формальными и неформальными лидерами (особенно в группах, образующихся в условиях специнтернатов). Шизоиды даже в авторитарической группе относительно самостоятельны (подробнее см. главу 25).

Реакции увлечения (хобби-реакции). Увлечение — это выраженный стойкий интерес к чему-либо, сопровождающийся чаще всего такими сложными чувствами, как одухотворенность, восторженность, влюбленность и т. д.

Увлечения имеют такое же важное значение в познавательной деятельности подростка, как игры у детей, и оказывают большое влияние на формирование личности. Для многих подростков увлечения — это средство самовыражения, коммуникации и идентификации с себе подобными и, наконец, средство достижения престижного статуса в своей среде. И то, что взрослым в увлечениях подростков подчас кажется странным и ненужным, для самих подростков представляется важным и интересным.

Нередко в ответ на сложную для подростка, психотравмирующую ситуацию увлечения приобретают утрированную форму, захватывают все стороны жизни, поглощают все свободное время. Тогда интересы подростка становятся односторонними. Увлеченный чем-либо одним, он забрасывает другие дела, запускает учебу, заводит сомнительные знакомства. Нередко для удовлетворения своего увлечения подростки начинают заниматься обманом, мошенничеством, спекуляцией, мелким воровством.

Подросток словно бы укрывается за забором своих увлечений от травмирующей его действительности, конфликтных межличностных отношений в семье и школе. По меткому выражению Ю. А. Скроцкого (1981), подросток «стремится к своим увлечениям как к психологической защите».

А. Е. Личко и Ю. А. Скроцкий (1973), А. Е. Личко (1999) выделяют следующие типы увлечений:

- ♦ интеллектуально-эстетические (музыка, рисование, техника, какая-либо отрасль науки и т. п.);
- ♦ телесно-мануальные (спорт, рукоделие, вождение транспорта);
- ♦ лидерские (поиски ситуаций, где можно предводительствовать, руководить);

- ♦ накопительские (коллекционирование);
- ♦ эгоцентрические (художественная самодеятельность, экстравагантная одежда, модная область знаний);
- ♦ информационно-коммуникативные (потребность в легкоусваиваемой информации и поверхностных контактах, проявляющихся в совместном «глазении» любых фильмов, «балдении» от громкой музыки);
- ♦ азартные увлечения (карты, пари, ставки, компьютерные игры и т. п.).

Предложенная классификация не исчерпывает всего многообразия увлечений и, по утверждению самих же авторов, является лишь «попыткой разобраться в мотивах, толкающих на то или иное увлечение».

Делались интересные попытки систематизировать увлечения с позиции степени их выраженности и аффективной насыщенности. Ю. А. Скроцкий (1973) выделил следующие варианты «интенсивности» увлечений: 1) заполнение свободного времени; 2) постоянное занятие определенным делом в целях развлечения; 3) выраженное увлечение, поглощающее большое количество времени; 4) неудержимое, не поддающееся коррекции, увлечение. Однако и эта классификация в силу своей односторонности и недостаточной разработанности не нашла широкого распространения.

Опыт показывает, что не все подростки в одинаковой степени склонны к увлечениям. Ю. А. Скроцкий (1981), обследовав 289 практически здоровых подростков в возрасте 16-18 лет, нашел, что примерно у половины из них (56 %) увлечения проявляются в виде разнообразных поверхностных интересов познавательно-развлекательного характера и не влияют на поведение, у 8 % — в виде примитивных склонностей к группированию со сверстниками и неспособности занять себя чем-либо конкретным (группа риска в асоциальном отношении) и у 36 % — в виде отчетливого увлечения.

А. Е. Личко (1983) и др. отмечают определенную зависимость между типом увлечения и особенностями характера. Для подростков с неустойчивыми чертами характера предпочтителен информационно-коммуникативный тип увлечения, для истероидов — эгоцентрический, для эпилептоидов — накопительский и азартный, для гипертимов — лидерский, для шизоидов и психастеников — интеллектуально-эстетический. Делались попытки использовать выявленную зависимость с реабилитационной и психотерапевтической целью (Драпкин Б. 3. и соавт., 1973). В то же время другие исследователи показали, что прямой зависимости типа увлечений от формы психопатии или акцентуации характера не существует. Более того, выяснилось, что одни и те же увлечения свойственны подросткам с разными типами психопатии и акцентуации (Скроцкий Ю. А., 1981).

Реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением. Ведущая роль в формировании этих реакций принадлежит повышенному, но в то же время недостаточно дифференцированному половому влечению.

Пробуждение полового влечения возможно даже у детей дошкольного возраста. Оно проявляется в выборе игр и игрушек, в обостренном половом любопытстве, ранней мастурбации, сексуально окрашенном поведении в присутствии взрослых. У детей более старшего возраста раннее половое влечение может проявляться самообнажением и подглядыванием за обнаженными, повышенным интересом к актам дефекации и уринации, совместным онанизмом и т. п.

Для подросткового возраста характерны сексуальные фантазии, сопровождающиеся мастурбацией, рассуждения на темы секса, увлечение литературой в которой описываются эротические сцены, и кинофильмами «про любовь». Становятся более выраженными проявления сексуальной активности — ранние половые связи, петтинг, промискуитет, эксгибиционистские игры, гомо- и гетеросексуальные контакты, которые носят обычно транзиторный характер (Личко, 1983; Исаев Д. Н., Каган В. Е., 1986).

Следует иметь в виду, что половое возбуждение в этом возрасте, в отличие от взрослых, может вызываться такими, казалось бы, неадекватными раздражителями, как мышечное напряжение, езда на транспорте, внезапное ощущение боли, страх. Неоднократное повторение подобных сочетаний способствует образованию условно-рефлекторных связей и, как следствие, сексуальных девиаций.

В ряде случаев, особенно при неправильном половом воспитании, сексуальные переживания и половая активность подростков становятся настолько интенсивными, что поглощают все остальные интересы и служат одной из причин нарушений поведения.

Ситуационно-личностные реакции подобного рода в подростковом возрасте могут возникать в ответ на причины, внешне, казалось бы, не имеющие сексуальной окраски, но тем не менее тесно связанные с периодом полового созревания.

Нередко позднее появление вторичных половых признаков или, наоборот, слишком раннее половое созревание вызывают чувство тревоги, напряженности, что делает подростков крайне раздражительными, замкнутыми, усиливает склонность к депрессивным реакциям и необдуманным поступкам.

Дима Т., 15 лет, решив, что его половые органы меньше, чем у сверстников, совершил суицидальную попытку.

Толя Л., 14 лет, перестал посещать школу, конфликтовал с родителями, порезал себе вены на предплечье. В беседе с врачом признался, что «занимается онанизмом и поэтому никогда уже не будет мужчиной».

Рациональная психотерапия и в первом и во втором случаях привела к стойкой нормализации поведения.

Дуализм во взглядах на проблемы любви и секса в сочетании с возникающей гиперсексуальностью способствует тому, что подростки рано вступают в половые связи, не испытывая подчас к своему партнеру никакого чувства, кроме полового любопытства. Нередко же объект эротических переживаний вызывает у полового партнера чувство раздражения, злости, неудовлетворенности, а в последующем служит предметом уличных насмешек и издевательств, так как не совпадает в его сознании с объектом «чистой, настоящей любви». У мальчиков подобного рода реакции встречаются чаще, чем у девочек, и нередко сопровождаются агрессивностью, жестокостью, правонарушениями.

Реакции, обусловленные формированием самосознания. Важным этапом развития психики, который приходится на подростковый возраст, является осознание своей индивидуальности, становление устойчивого образа собственного «я», т. е. формирование самосознания.

Л. С. Выготский (1960) подчеркивал, что формирование самосознания «составляет квинтэссенцию и главный итог переходного возраста».

С ростом самостоятельности подростку все больше необходима информация о самом себе. Поэтому раньше или позже у каждого из них возникают вопросы: «что я?», «кто я?». Вопросы эти в первую очередь адресуются к своему внешнему облику и внутреннему миру. Поиски ответов на эти вопросы и осознание своей особенности, несхожести с другими небезразличны для любого подростка, но нередко в условиях психотравмирующей ситуации внимание на этих вопросах заостряется, а поиски ответа сопровождаются эмоциональным напряжением, чувством растерянности, тревогой и нарушением поведения.

Реакции, связанные с повышенным вниманием к своей внешности (дисморфофореакции). Подростков рано начинают волновать особенности внешности и физического развития. Они болезненно относятся к любым отклонениям от «нормы», тем более что за эталон принимаются кинозвезды, выдающиеся спортсмены и т. п. Сравнивая себя с ними, подростки находят «недостатки» в своей внешности, а это в свою очередь вызывает чувство беспокойства, неуверенности в себе, доходящее иногда до навязчивого страха (дисморфофобия) или сверхценной идеи физического недостатка (дисморфомания). Но чаще всего (в 80% случаев) дело ограничивается ситуационно-личностными реакциями, носящими преходящий характер.

У мальчиков обычно вызывают беспокойство невысокий рост, слаборазвитая мускулатура, отсутствие волос на теле, недостаточные, по их мнению, размеры половых органов.

Для девочек источником тревоги чаще бывают излишняя полнота, высокий рост, «неправильные» черты лица, угреватость кожи, оволосение отдельных участков тела.

Эти «дисморфические» переживания характерны для того периода развития, когда физическое «несовершенство» подростков наиболее заметно, если сравнивать их со взрослыми. Они становятся неуклюжими, конечности непропорционально удлиняются, черты лица заостряются. У некоторых подростков в начальной стадии полового созревания образуются жировые накопления. У мальчиков заметно увеличиваются грудные железы по женскому типу. У девочек, наоборот, усиливаются признаки маскулинности, голос грубеет, движения становятся быстрыми и угловатыми.

Объективные признаки «физического несовершенства» наряду с завышенными претензиями к своей внешности делают подростков особенно чувствительными к насмешкам, прозвищам или нетактичным замечаниям.

В поисках «эталонное™» своей внешности подростки могут часами стоять у зеркала, нерационально много времени уделять нарядам. Для них становится особенно важным, какое впечатление они производят на окружающих. Это гипертрофированное чувство в свою очередь сопровождается эгоцентризмом, экзальтацией, развязностью или, наоборот, чрезмерной застенчивостью, интровертированностью, что заметно сказывается на характере поведения.

Подростки с нечистой (угреватой) кожей избегают компаний, особенно если там есть сверстники противоположного пола. Считающие себя чрезмерно полными (или худыми) стесняются ходить на пляжи, избегают занятий физкультурой. Или, наоборот, изматывают себя физическими упражнениями, аэробикой, отдавая этим занятиям все свободное время. И делают это подростки не потому, что

очень увлечены спортом или танцами (хобби-реакции), а из-за желания «похудеть», стать «стройным», «красивым».

Реакции подобного рода давно привлекали внимание исследователей. Г. Е. Сухарева (1959) расценивала их как разновидность «затяжных патологических реакций пубертатного периода», К. А. Новоявленская (1960) — как «специфический возрастной синдром», как «состояние декомпенсации у предрасположенных лиц» (Videbech, 1966), С. В. Немировская (1974) — как одну из форм реактивного состояния, А. Е. Личко (1979) — как «транзиторные реактивные подростковые дисморфофобии», М. В. Коркина (1984) — как «синдром дисморфомании в рамках пограничных состояний».

Все авторы сходятся во мнении, что возникающие реакции не достигают степени психопатологического синдрома, а представляют собой своего рода «пред-дисморфофобические» состояния.

На тот факт, что синдром дисморфофобии как преходящее состояние может встречаться у психически здоровых подростков, указывают К. А. Новоявленская (1960), М. В. Коркина (1968), А. Е. Личко (1979), Б. В. Нечипуров (1982) и др. (Tomkiewicz et al., 1971) в этих случаях пользуется термином «физиологическая дисморфофобия».

М. В. Коркина (1984), длительное время наблюдавшая 128 подростков с синдромом дисморфомании в рамках пограничных состояний, выделила три основные диагностические группы: 1) личностные реакции (при акцентуации характера); 2) психопатические реакции (на фоне патологического склада характера) и 3) реактивную подростковую (юношескую) дисморфоманию. Подчеркивая известное своеобразие синдрома дисморфомании (дисморфофобии) в пубертатном периоде, автор отмечает, что в этих случаях бывает очень трудно «выявить четкие различия между болезненной убежденностью в наличии физического недостатка и обычным человеческим реагированием на свою внешность».

Психологические реакции, связанные с повышенным вниманием к своей внешности, по мнению М. В. Коркиной (1984), отличаются от патологических прежде всего тем, что у здоровых мысли о своей внешности:

- ♦ не занимают доминирующего положения в иерархии ценностей,
- ♦ не определяют всего поведения подростка, его жизненный уклад,
- ♦ не препятствуют социальной адаптации.

При дисморфореакциях, в отличие от синдрома дисморфофобии, во-первых, отсутствует навязчивый страх (фобии), ибо, по меткому замечанию А. Е. Личко (1979), подростков в этих случаях «тяготит не сама навязчивость, а преувеличенный по значению недостаток внешности»; во-вторых, подростки не осознают свои переживания, связанные с внешностью, как нелепые, бессмысленные; в-третьих, нарушения поведения, связанные с заботой о своей внешности, более выражены и, наконец, в-четвертых, дисморфореакции, в отличие от дисморфофобии психогенного (реактивного) происхождения, носят более выраженный преходящий характер и при изменении жизненной ситуации исчезают.

Навязчивые идеи «недержания газов», «дурного запаха», идеи отношения, стойкие депрессивные состояния нехарактерны для дисморфореакции и чаще встречаются при реактивных состояниях и дисморфоманиях иного происхождения.

В литературе имеются указания на особенности клинического проявления дисморфобии и дисморфомании у подростков с различной патологией характера (А. Е. Личко, 1979; М. В. Коркина, 1984).

По нашим наблюдениям, дисморфореакции чаще всего характерны для сензитивного, психастенического и истероидного типа особенностей характера.

Сензитивные подростки чрезвычайно чувствительны к любому критическому замечанию, касающемуся их внешности. При развитии дисморфореакции они становятся замкнутыми, подозрительными, депрессивными. Поскольку такие подростки склонны к реакциям гиперкомпенсации, действия их могут быть решительными и недостаточно адекватными. Они могут активно обратиться за помощью к врачу с просьбой сделать «косметическую операцию» и, получив отказ, совершить суицидальную попытку.

Подростки с психастеническими чертами характера в таких же условиях больше склонны к рассуждениям о своей внешности, построению сложных планов по ее улучшению, но вместе с тем малоинициативны, застенчивы, бездеятельны.

Истероидные подростки демонстративны, эксцентричны, театральны. Они образно описывают свои «страдания», умоляют «спасти» их, «сделать счастливыми». Не получив поддержки, высказывают суицидальные угрозы, но редко реализуют их.

Реакции, связанные с повышенным вниманием к своему внутреннему миру (рефлексиореакции). В старшем подростковом возрасте озабоченность своей внешностью ослабевает и на первый план выступают повышенный интерес к своему внутреннему миру, самоанализ, оценка своих умственных способностей и моральных качеств. Этот период самосознания связан с выработкой собственных взглядов на окружающий мир, построением реальных планов на будущее, поисками своего места в мире взрослых людей.

Формирование абстрактного мышления сопровождается у подростка потребностью в отвлеченных рассуждениях о себе, о своем месте среди людей, в «теоретизировании» о смысле жизни, которые так же необходимы для подростка, как бесконечные «почему» для ребенка.

Перед подростком открывается богатство его внутреннего мира, что сопровождается целой гаммой неизвестных ранее переживаний. Вместе с чувством наслаждения появляется смутное беспокойство, тревога. Неразделенность новых чувств сопровождается потребностью в общении, желании поделиться своими переживаниями (младший подростковый возраст). Позднее вместе с познанием своей неповторимости, уникальности приходит чувство одиночества и потребность в единении.

Период формирования самосознания занимает важное место в процессе психического созревания, и через него проходят практически все подростки. В связи с этим некоторые исследователи (Смирнов, 1929; Tramer, 1964, и др.) весь период психического созревания делят на две «критические фазы»: фазу «отрицания», «упрямства» (младший подростковый возраст) и фазу «философствования», «интеллектуального возбуждения» (старший подростковый возраст).

Вторая фаза характеризуется ускоренным развитием функций познания и проявлением интересов в области абстрактных проблем, осознанием новых связей собственного «я» с окружающим миром. «Переоценка представления» идет

во всех областях, но особенно часто в философской и религиозной («метафизическая интоксикация»).

По образному замечанию классика английской психиатрии Генри Модели (Maudsley, 1871), юношество проходит «через приступы метафизики, как дитя через приступы кори». Schule (1886) подчеркивал, что для «периода возмужалости» типичен контраст между стремлением соприкоснуться с зенитом человеческих чувствований и формальной ограниченностью детского «кругозора». Этот контраст, «стремление к необъятному, голова титана на туловище ребенка» составляют, по мнению Schule, основную духовную сущность всего периода созревания (цит. по Л. Б. Дубницкому, 1976).

Нередко переживания, связанные с повышенным вниманием к своему внутреннему миру, занимают доминирующее место в жизни подростков и существенно влияют на их поведение. Они могут часами рассуждать о «смысле жизни», «предназначении человечества», много времени уделять построению собственных философских систем и планов социального переустройства общества. Ради этого подростки часто меняют жизненный уклад, отказывают себе в развлечениях и отдыхе. Некоторые из них усиленно штудируют философские книги Гегеля, Канта, изучают психоанализ, теологию, проявляя подчас в этих вопросах незаурядные знания.

В основе всех этих «метафизических исканий», как правило, лежит повышенный интерес к своему «я», усиленная рефлексия.

Такие подростки отличаются эгоцентризмом, односторонностью суждений, легкой ранимостью при ироническом отношении к сфере их интересов. Свободно оперируя сложными абстрактными категориями, они легко теряются в банальных жизненных ситуациях. Для подростков такого типа характерна интровертированность. Обществу сверстников они предпочитают чтение книг. Однако под внешним безразличием к окружающему обычно кроется повышенная впечатлительность и чувствительность. Большинство из них болезненно переживают собственную малоактивность, некоммуникабельность, пытаются иногда изменить характер и образ жизни. Замкнутые, они «оживают» лишь в кругу «единомышленников» и тех подростков, которые хотя бы частично разделяют их точку зрения. В обществе таких сверстников они становятся многоречивыми, одухотворенными, стеничными. Речь их обычно наполнена монологами, цитатами «великих», ссылками на первоисточники. Однако достаточно насмешки или несогласия, как они снова уходят в себя.

Толчком к возникновению рефлексии могут быть переход к самостоятельному образу жизни, разочарования в поступках взрослых или даже несвоевременно прочитанная книга.

Если подросток воспитывается в тепличных условиях, на принципах высокой морали, а во взаимоотношениях окружающих его взрослых людей внезапно для себя «открывает» фальшь, безразличие, жестокость, тягу к стяжательству, это нередко заставляет его задуматься над такими, казалось бы, уже знакомыми понятиями, как гражданский долг, честь, самопожертвование и т. п.

Формирование самосознания всегда тесно связано с развитием представления о времени. Если ребенок живет только настоящим, то у подростка уже формируется представление о прошлом и будущем. Новое представление о времени при-

водит к открытию конечности существования, что в свою очередь вызывает у некоторых подростков страх, заставляет еще больше задуматься о смысле жизни, а иногда подталкивает к мысли о самоубийстве.

Практически любая реальная жизненная трудность, впервые встретившаяся на пути подростка, может сыграть роль психотравмирующего фактора, способствующего акцентуации внимания на своем внутреннем мире. Кроме того, свойственные подростковому возрасту самоуверенность и безапелляционность суждений, с одной стороны, и легкая ранимость, неуверенность в себе — с другой — могут существенно менять оценку значимости того или иного психогенного фактора.

Возникающие рефлексии реакции носят временный, преходящий характер. С окончанием пубертатного периода они исчезают или в более редких случаях трансформируются в патохарактерологическое развитие.

От синдрома метафизической интоксикации, описанного в рамках психических расстройств, рефлексии реакция у подростков отличается прежде всего тем, что последняя — явление преходящее, «не препятствует удовлетворительной социальной адаптации и характеризуется благоприятным прогнозом» (Личко А. Е., 1979).

Кроме того, метафизическая интоксикация на фоне формирующихся психических расстройств характеризуется:

- ♦ «вычурностью», противоречивостью, а то и нелепостью высказываемых идей;
- ♦ непродуктивностью интеллектуальной деятельности;
- ♦ наличием признаков нарушения мышления («наплывы» мыслей, «обрывы» мыслей), явлений навязчивости и т. д. (Кондрашенко В. Т., 1988).

Итак, отличительными особенностями ситуационно-личностных реакций является, во-первых, то, что они психогенны по своей природе; во-вторых, преходящие и, в-третьих, — проявляются в основном нарушениями поведения.

Ситуационно-личностные реакции могут представлять собой психологические особенности (психологические реакции) или быть формой выражения патологии характера (патологические реакции).

Перечисленные типы реакций далеко не полно отражают все их многообразие. В клинике чаще встречаются смешанные типы реакций, что еще раз подчеркивает многогранность личности и сложность взаимоотношений ее с внешней средой.

Нередко ситуационно-личностные реакции служат основанием для формирования более устойчивых по своей природе девиантных форм поведения.

Исследования (Ковалева, 1981; Кондрашенко В. Т., 1988; Личко А. Е., 1983; Michaux, 1950 и др.) показывают, что реакции протеста чаще всего проявляются в недисциплинированности, хулиганских выходках, агрессивных действиях, бродяжничестве, суицидальном поведении; реакции отказа — в нежелании учиться, участвовать в полезных трудовых процессах; реакции имитации — в грубости по отношению ко взрослым, вызывающем тоне, нецензурных выражениях, пьянстве, употреблении наркотиков и других одурманивающих веществ, сексуальных девиациях; реакция гиперкомпенсации у детей с чувством неполноценности — в различных поступках антидисциплинарного и асоциального характера.

При подростковых ситуационно-личностных реакциях такая зависимость становится более дифференцированной. Реакция эмансипации у подростков чаще всего сопровождается побегами из дому, бродяжничеством, пьянством, употреблением наркотиков, половой свободой. Нередко стремление к независимости выражается в особой манере поведения, свободе вкусов, моды, молодежном жаргоне и т. п.

Реакции группирования нередко проявляются хулиганскими действиями, правонарушениями, пьянством; реакции увлечения — кражами, мошенничеством, спекуляцией, угоном автомашин; реакции, обусловленные формированием сексуальных влечений, — ранними половыми связями, транзиторными сексуальными девиациями; реакции, обусловленные формированием самосознания, — созданием подростковых кружков «инакомыслящих», суицидальным поведением и т. д.

Вопросы для повторения

1. Каковы основные психологические особенности подростков?
2. Опишите важнейшие индивидуально-типологические особенности подростков.
3. Какие факторы должен учитывать психолог, давая оценку личности подростка?
4. Охарактеризуйте тендерные психологические аспекты полового созревания подростков.

Глава 25

ОСОБЕННОСТИ ХАРАКТЕРА ПОДРОСТКОВ

§ 1. Формирование представлений об особенностях характера подростков

Особенности характера, выходящие за пределы так называемой «нормы», но не достигающие степени расстройства личности (психопатии), давно привлекают внимание психиатров и клинических психологов.

В. М. Бехтерев (1886) писал о «переходных состояниях между психопатией и нормальным состоянием», П. Б. Ганнушкин (1933) — о «латентных психопатиях», О. В. Кербиков (1961) — о «предпсихопатиях», Г. К. Ушаков (1973) — о «крайних вариантах нормального характера», К. Леонгард (1968, 1982) — об «акцентуированных личностях», А. Е. Личко (1977, 1985) — об «акцентуациях характера».

Карл Леонгард (Leonhard, 1982) неоднократно подчеркивает, что личности, обозначенные им как акцентуированные, не являются патологическими и провести четкую грань между чертами, формирующими акцентуированную личность, и чертами, определяющими вариации индивидуальности среднего, «нормального человека», не всегда легко.

А. Е. Личко (1977) считает, что в случаях, описанных Леонгардом, правильнее говорить не об «акцентуированных личностях», а об «акцентуациях характера», так как понятие «личность» помимо характера включает в себя интеллект, способности, мировоззрение и т. д.

§ 2. Типология акцентуаций характера

Под акцентуациями характера А. Е. Личко (1985) понимает «крайние варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим».

По мнению А. Е. Личко, акцентуации характера отличаются от расстройств личности (психопатий) тем, что:

- ♦ проявляются не всегда и не везде, а лишь в тех случаях, когда трудные жизненные ситуации предъявляют повышенные требования к «месту наименьшего сопротивления» в характере данной личности;
- ♦ не препятствуют удовлетворительной социальной адаптации личности или нарушения адаптации носят временный, преходящий характер;
- ♦ в определенных жизненных ситуациях могут даже способствовать социальной адаптации личности (шизоидный подросток лучше переносит одиночество; гипертимный — обстановку, требующую повышенной активности и быстроты реакции; истероидный — хорошо чувствует себя на сцене и т. п.).

А. Е. Личко (1977, 1999) применительно к подростковому возрасту выделяет 11 типов акцентуаций характера: гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, сенситивный, психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый, конформный. Кроме этого, автор выделяет еще 14 подтипов (гипертимно-неустойчивый, гипертимно-истероидный, истероидно-неустойчивый, лабильно-истероидный, лабильно-неустойчивый, сенситивно-лабильный, конформно-гипертимный и т. д.) и смешанные типы, которые, по мнению автора, составляют почти половину явных акцентуаций характера.

Сложность такой классификации, с одной стороны, оправдана, поскольку крайне трудно втиснуть в какие-либо рамки все многообразие проявлений характера.

Систематика акцентуаций характера, предложенная В. Т. Кондратенко (1988), включает в себя следующие типы особенностей (акцентуаций) характера в подростковом возрасте: эксплозивный, эпилептоидный, шизоидный, психастенический, сензитивный, астенический, истероидный, неустойчивый, эмоционально-лабильный и гипертимный.

В данной классификации по сравнению с классификацией А. Е. Личко исключены конформный и циклоидный типы и включен эксплозивный.

Конформность, т. е. тенденция личности изменять свое поведение таким образом, чтобы оно соответствовало поведению и требованию других людей, проявляется в тех случаях, когда между собственным мнением индивида и позицией социальной группы существуют расхождения, возникает конфликт, решение которого осуществляется путем соглашательства и примиренчества в пользу мнения группы.

Существует три способа реагирования личности на групповое «давление»: внушаемость (бессознательное и бесконфликтное принятие мнения группы), конформность и коллективистическое самоопределение (сознательная солидарность личности с социальной группой). При этом коллективистическое самоопределение выступает как альтернатива внушаемости и конформности.

Типичные, по мнению А. Е. Личко, для конформного типа акцентуации — подражательство, желание жить «как все», поступать «как все», равно как и повышенная внушаемость, присущи вообще подростковому возрасту, а в утрированном виде нередко встречаются при различных типах акцентуации, особенно часто при неустойчивом и истероидном.

Циклоидный тип акцентуации, так же как и паранойяльный, в подростковом возрасте встречается крайне редко и требует дифференциальной диагностики с нерезко выраженными формами аффективных расстройств. В то же время эксплозивный тип аномалии характера давно выделяется в детской и подростковой психиатрии (Сухарева Г. Е., 1958; Ковалев В. В., 1981). Особенно часто эксплозивный тип психопатии встречается в старшем подростковом возрасте (Спивак Л. И., 1979).

Ниже приводится описание основных типов особенностей характера у подростков.

Эксплозивный (возбудимый) тип. Встречается чаще у мальчиков и выражается в общей повышенной возбудимости, склонности к бурным аффективным и двигательным реакциям. Такие черты характера проявляются довольно рано. У детей это прежде всего реакции активного или пассивного протеста. В ответ на запреты, замечания, наказание дети с эксплозивным типом особенностей харак-

тера быстро возбуждаются, становятся злобными и даже агрессивными, однако такое состояние вскоре проходит, они успокаиваются и не помнят об обиде.

Э. Кречмер (Kretschmer, 1927) рассматривал эксплозивные реакции как тип реагирования, при котором «сильные аффекты разряжаются без задержки размышлением».

Наиболее часто эксплозивный тип особенностей характера встречается в старшем подростковом и юношеском возрасте. Основные его проявления — взрывчатость и трудность сдерживать себя при волнении. Малейший повод вызывает у таких подростков аффективные реакции, которые сопровождаются вегетососудистой неустойчивостью (игра вазомоторов лица, груди, неустойчивость АД, тахикардия), расширением зрачков, учащением дыхания и т. п. Типично двигательное-речевое возбуждение, сопровождающееся криками, плачем, заиканием, склонностью к агрессии и аутоагрессии.

После аффективной реакции подростки сожалеют о происшедшем, но новая малозначительная причина приводит к новой вспышке возбуждения. Вследствие этого они конфликтны, требовательны к окружающим, однако эмоциональное напряжение у подростков с эксплозивным типом, в отличие от эпилептоидов, легко разрешается.

Такие подростки не переносят одиночества, тянутся в компанию, но в то же время в ней трудно уживаются. Они не терпят, если им противоречат, не выносят критических замечаний в свой адрес, не могут спокойно относиться к любой конфликтной ситуации, тотчас же вмешиваются, принимая обычно сторону «несправедливо» обиженных. Они непоседливы, с трудом выполняют работу, требующую терпения, а любое ожидание вызывает у них активный протест. Помимо аффективной неустойчивости такие подростки отличаются узостью интересов, легкомыслием, незрелостью желаний, склонностью к хвастовству, лживости, болтливости, сосредоточенностью на сексуальных переживаниях. Нередко на передний план выступают черты демонстративности, склонность к «оригинальничанью». Подростки с эксплозивным типом особенностей характера эгоистичны, циничны, грубы, но вместе с тем трусливы и легко внушаемы. Склонны игнорировать любые порядки и нередко являются инициаторами скандалов и драк. Реакции эмансипации выражены резко и протекают тяжело. Подростки рано начинают требовать от родителей «полной свободы», не терпят противоречий и ограничений, но, в отличие от эпилептоидов, не застревают на этих реакциях, быстро забывают о конфликтах. Неустойчивость настроения, повышенная внушаемость и снижение волевой активности способствуют легкому возникновению у них влечения к алкоголю, наркотикам и другим вредным привычкам.

Эпилептоидный (инертно-импульсивный) **тип** близок к эксплозивному, имеет ряд общих признаков, таких как эмоциональная напряженность, несдержанность, гневливость, аффективная неустойчивость, конфликтность, требовательность, агрессивность. Поэтому эпилептоидный и эксплозивный типы часто рассматриваются в общих рамках возбудимых психопатий. Отличительными, характерными только для эпилептоидного типа признаками, являются инертность эмоций, застревание на обидах, мстительность, жестокость, отсутствие душевной гибкости, упрямство, болезненно обостренная настойчивость в достижении цели, длительные, продолжающиеся иногда сутками, дисфории.

П. Б. Ганнушкин (1933) самыми характерными свойствами эпилептоидов считал: 1) крайнюю раздражительность, доходящую до приступов неудержимой ярости; 2) приступы расстройства настроения, окрашенного тоской, страхом, гневом и 3) моральные дефекты (антисоциальные установки).

Подростков с эпилептоидными особенностями характера отличает мрачно-угрюмый фон настроения, недоброжелательность в отношениях с окружающими. Привычная обстановка вызывает немотивированное раздражение. В голову приходят воспоминания о старых обидах, конфликтах, все становится «противным», вызывает ненависть и отвращение. Злоба и гнев нарастают медленно и могут внезапно выплеснуться на первого встречного. А. Е. Личко (1983) образно сравнивает аффективные разряды эпилептоида со взрывом парового котла, который прежде долго и постепенно закипал.

Аффекты отличаются силой, продолжительностью, а также жестокостью, циничностью, обнаженностью инстинктивных побуждений. В состоянии аффекта подростки иногда кажутся бесстрашными, поскольку не могут соразмерить свои силы с силами соперника. В любом случае поступки их определяются не столько рассудком, сколько влечениями. Такие подростки не прислушиваются к чужому мнению, совершенно не терпят, если им противоречат, не выносят критических замечаний в свой адрес. Они крайне себялюбивы, эгоистичны, властные и вместе с тем подозрительны, обидчивы, мелочны и придирчивы. Любое неповиновение приводит их в ярость, а затаив злобу, они могут месяцами «выслеживать» жертву, чтобы отомстить ей. Эти качества позволяют подчинить себе более сильных и старших по возрасту, в том числе и родителей.

В группе сверстников эпилептоиды всегда стремятся занять лидирующие позиции, и всякая попытка лишить их «власти» сильно бьет по самолюбию, не дает покоя, побуждает отстаивать лидерство любыми путями. В школе или в группе со строгим дисциплинарным режимом такие подростки склонны к доносам, наушничеству и делают это не по моральным убеждениям, а ради того, чтобы посмотреть, как будет мучиться, «жариться на сковородке» жертва его доноса. Чтобы добиться себе привилегий или власти над сверстниками, они угодничают, льстят учителям или воспитателям.

В семье подростки эпилептоидного типа — деспоты, полностью игнорирующие существующий порядок, семейные традиции и требующие себе особых привилегий. Не повышая голоса, они могут довести родителей до «белого каления», а потом уйти из дому и не возвращаться часами. Злопамятные и циничные, они не желают считаться даже с минимальными требованиями окружающих. Эпилептоиды способны из-за пустяка нагрубить, просто из «интереса» испортить настроение близким. Если же при этом они встречают отпор, становятся злобными и агрессивными.

Еще П. Б. Ганнушкин (1933) говорил, что эпилептоиды «люди инстинктов и примитивных влечений ... они ни в чем не знают меры: ни в безумной храбрости, ни в актах жестокости, ни в проявлениях любовной страсти». Интенсивное половое влечение, склонность к сексуальным эксцессам у эпилептоидов могут сочетаться с садистскими и мазохистскими наклонностями. Будучи неразборчивыми в половых связях, они тем не менее не стремятся к быстрой смене партнера, и не потому, что хранят верность, а просто привыкают к нему и с ним более полно удовлетворяют свой половой инстинкт. Интенсивность влечений проявляется

стремлением к пьянству и употреблению наркотиков. Пьют такие подростки обычно много, предпочитая крепкие напитки. В состоянии опьянения бывают злыми, жестокими, агрессивными. Аномальность влечений нередко выражается в склонности к немотивированным побегам, бродяжничестве, стойкой суицидальной настроенности. Правонарушения таких подростков отличаются импульсивностью, бездушием, жестокостью.

Среди увлечений преобладают азартные игры, коллекционирование и виды спорта, которые позволяют «взять верх» над окружающими (самбо, каратэ, бокс). Иногда в сфере увлечений могут оказаться манипуляции и подделки, занятия, отвлекающие, успокаивающие или приносящие материальную выгоду. Один наш пациент увлекался тем, что делал из спичек дворцы. Это занятие, требующее большого терпения, снимало эмоциональное напряжение, «зло проходило, успокаивался».

С возрастом у многих подростков вырабатываются педантизм, утрированная аккуратность, исполнительность. Некоторые из них становятся ярыми борцами за «правду» и «справедливость». Эти черты характера расцениваются как вторично-компенсаторные. Однако, по наблюдениям А. Е. Личко (1983), подобная «гиперсоциальность» чаще всего бывает односторонней: будучи подчеркнуто «правильными» в одной микросреде (в школе, на производстве), они обнаруживают крайнее себялюбие, злобность и жестокость — в другой (например, в кругу близких, в семье).

Мышление эпилептоидов отличается вязкостью и тугоподвижностью, движения — угловатостью и медлительностью. Им чаще всего чужд истинный смысл таких понятий, как гражданский долг, честь, милосердие, коллективизм, хотя они и любят бравировать ими. Они крайне эгоистичны, очень беспокоятся о состоянии своего здоровья, и вся их энергия направлена в основном на удовлетворение своих прихотей.

Азартность, необузданность, злобность, интенсивность примитивных влечений наряду с низкими моральными качествами создают у таких подростков предпосылки для различных форм девиантного поведения.

Шизоидный тип. Подростки шизоидного типа отличаются замкнутостью и отгороженностью от реального мира, однако одиночество их не тяготит. Внутренний мир их наполнен фантазиями и увлечениями, но доступ туда для окружающих закрыт.

Кречмер (Kretschmer, 1921) образно сравнивал шизоидов с лишенными украшений римскими домами, ставни которых закрыты от яркого света, но в сумерках внутренних покоев которых справляются пиры. Им присуща парадоксальность эмоциональной жизни и поведения. Будучи замкнутыми и отчужденными, они могут совершенно неожиданно раскрыться перед малознакомыми, случайными людьми или проявить нежность и заботу там, где она не очень уместна. Для них характерны недостаток интуиции, неумение улавливать оттенки в поступках и словах окружающих, общую ситуацию, в которой они находятся. «Окружающий мир, — писал о шизоидах П. Б. Ганнушкин, — как будто отражается для них в кривом зеркале: все отдельные его части шизоид видит отчужденно, но отношения и пропорции между этими частями в его представлении почти всегда искажены».

Шизоиды не обладают чувством «психологической дистанции», могут не вовремя заговорить или неожиданно встать и уйти, поэтому в глазах окружающих

они часто выглядят чужаками, невоспитанными, а то и бестактными людьми. Однако, как точно подметил П. Б. Ганнушкин, шизоиды «редко чудачат, чтобы обратить на себя внимание», а обусловлено это прежде всего тем, что у них «отсутствует непосредственное чутье действительности». Шизоидам чуждо сопереживание или, точнее, то состояние, которое Кречмер назвал «аффективным резонансом» к чужим переживаниям. Такой подросток может умиляться над распустившимся цветком, плакать над трупом случайно погибшей птицы, но оставаться совершенно равнодушным к горю и радости близких ему людей.

Моторика шизоидов чаще всего лишена естественности и гармоничности. Они обычно неуклюжи, ходят ссутулившись или, наоборот, неестественно прямо. Иногда можно отметить несоответствие между содержанием речи и ее интонацией, мимикой, жестами.

У одних подростков с шизоидными особенностями характера выявляется аутичность, обидчивость, ранимость, повышенная настороженность к окружающим («сензитивные шизоиды»); у других — склонность к рассуждательству на отвлеченные темы, настойчивость и упорство в достижении своих, подчас непонятных другим, целей («экспансивные шизоиды»).

Чаще всего такие подростки проявляют недостаток инициативы. Они проводят время в одиночестве, заняты своим делом, оставаясь крайне нелюдимыми, необщительными, отгороженными в своих переживаниях от реальной действительности. Окружающий мир шизоиды обычно оценивают, исходя не из реальных условий, а сквозь призму своих фантазий, схем и отвлеченных построений.

Характерные для подросткового возраста сочетания таких полярных качеств психики, как чувствительность и черствость, застенчивость и развязность, борьба с авторитетами и обожествление кумиров, — все это у шизоидов представлено в утрированном, карикатурном виде.

Недоступность внутреннего мира, сочетание полярных психических качеств, «причудливая парадоксальность эмоциональной жизни и поведения» — все это делает поступки шизоидов неожиданными и, что более важно, малопонятными для окружающих. Это ведет к нарушению контактов: шизоиду одинаково трудно как понять окружающих его людей, так и быть понятым ими. Реакции эмансипации у подростков с шизоидными чертами характера выражаются своеобразно. Они могут долго терпеть и даже не замечать гиперопеку и в то же время бурно реагировать на малейшую попытку вторгнуться без дозволения в их внутренний мир. Иногда реакция эмансипации проявляется прямолинейными и неадекватными ситуациями высказываниями против существующих социальных норм и уставов, участием в кружках «инакомыслящих» и т. п.

Еще П. Б. Ганнушкин (1933, 1964) подметил, что шизоиды маловнушаемы, более того, они упрямы и негативистичны, «однако в отдельных случаях они... обнаруживают поразительно легкую подчиняемость и легковерие; непонятное соединение упрямства и податливости иногда характеризует их поведение». Это в асоциальном плане делает их нередко добычей личностей более стеничных и целеустремленных.

Реакции группирования выражены слабо, стремления к лидерству обычно нет, но благодаря своей независимости, оригинальности мышления и поведения такие подростки могут иногда занимать в группе особое положение.

Увлечения отличаются постоянством и оригинальностью. Среди шизоидов немало коллекционеров, утонченных эстетов, людей, увлекающихся философией и редкими языками.

Достаточно выражены реакции, связанные с формированием самосознания, особенно реакции, обусловленные повышенным вниманием к своему внутреннему миру (рефлексиореакции). Часто это ведет к построению собственной «схемы» понимания мира, и тогда подросток в своих взаимоотношениях с окружающими исходит не из реальных условий, а руководствуется своими, подчас только одному ему понятными принципами.

Несоответствие выработанных им схем и принципов с нормами реальной жизни нередко приводит подростка к мысли о нецелесообразности существования. По мнению некоторых авторов (Личко А. Е., 1983, и др.), суицидальное поведение малосвойственно шизоидам. Однако, по нашим данным, примерно 30 % всех подростков, покончивших с собой и покушавшихся на самоубийство, имели шизоидные черты характера.

Среди шизоидов немало убежденных в своей правоте бродяг и тунеядцев, которые, по словам П. Б. Ганнушкина, «выбрали этот образ жизни из неумения и нежелания втиснуть свою оригинальную и с трудом выдерживающую подчинение личность в узкие рамки упорядоченной культурной жизни».

Пьяниц и алкоголиков среди шизоидов почти не бывает, так как опьянение не вызывает у них чувства «психического комфорта», но иногда потребность в алкоголизации возникает как стремление облегчить контакты с окружающими.

Свое половое влечение шизоиды обычно таят и в половом отношении внешне выглядят холодными, с презрением относятся к «нежностям» влюбленных. Однако их внутренние переживания наполнены фантазиями эротического характера. Неумение наладить контакты с половым партнером они компенсируют цинизмом, изнуряющим онанизмом, случайными половыми связями, сексуальными девиациями.

Правонарушения шизоиды совершают обычно в одиночку, при этом криминальные акты отличаются оригинальностью, вычурностью и тщательностью подготовки. Иногда шизоиды совершают достаточно серьезные правонарушения «во имя идеи», в борьбе «за справедливость» или для признания «своим» в группе сверстников.

Психастенический тип. Основные черты характера подростка психастенического типа — тревожная мнительность, нерешительность, боязливость, склонность к бесконечным сомнениям и самоанализу.

Психастенические черты характера проявляются с раннего детского возраста, но особенно отчетливыми они становятся с началом занятий в школе, когда у ребенка появляются реальные обязанности, ответственность за порученное дело. Нередко родители возлагают слишком большие надежды на своего маленького кумира, ждут от него «исключительных» успехов не только в учебе, но и в музыке, спорте, изучении языков. Ребенок с тревожно-мнительными чертами характера не остается безучастным к этим, чаще всего завышенным, надеждам своих родителей, у него появляется страх, что он не оправдает их доверия, сомнения в своих способностях, неуверенность в своих силах.

Неуверенность и сомнения, сопровождающиеся тревогой, относятся прежде всего к собственным поступкам: правильно ли вел себя в той или иной ситуации,

так ли решил задачу, не сделал ли ошибки в письменной работе, верно ли ответил учителю. Иногда сомнения приобретают характер навязчивых состояний. Навязчивыми могут быть не только мысли, но и движения, поступки, страхи. Психастеники понимают бессмысленность своих навязчивых состояний, мучительно переживают их, борются с ними, но поделать с собой ничего не могут. Страшит не столько реальное и знакомое, сколько неизведанное и предполагаемое. Они боятся за своих близких: как бы с ними чего-нибудь не случилось, как бы они не заболели, как бы не попали в катастрофу. Характерны боязливость, пугливость, чрезмерная совестливость и застенчивость. Они редко испытывают чувство радости, а беззаботное веселье им почти недоступно.

Психастеники нерешительны и робки. Постоянно взвешивая все обстоятельства «за» и «против», они утопают в бесконечных сомнениях. Поэтому всякая инициатива для них затруднительна, а принятие окончательного решения — мучительно. Но уж если решение принято, оно должно быть исполнено немедленно, так как любые ожидания представляют не меньшую муку, чем сам процесс принятия решения. Страшась неудач и возможных трудностей, при выполнении задуманного такие подростки становятся нетерпеливыми, настойчивыми, требовательными. Внешне это иногда выглядит как необоснованный, лишенный душевной мягкости формализм.

С возрастом вырабатывается компенсаторный педантизм как форма защиты от различного рода случайностей и неожиданностей.

Подростки с психастеническими чертами характера плохо переносят любые нарушения привычного жизненного уклада. Всякая смена обстановки делает их еще более неуверенными в себе, у них нарастает тревога, боязнь не справиться с новыми трудностями.

В противоположность истероидам, психастеники не любят находиться в центре внимания. Они знают урок, но отказываются отвечать, потому что боятся неудачи; нужно извиниться — они не решаются; нужно поблагодарить — они стесняются. Нерешительность и робость часто проявляются в невозможности противопоставить свое мнение чужой воле. Подростки с психастеническими особенностями характера совершают асоциальные поступки чаще всего не потому, что склонны к ним, а «за компанию», так как им «неудобно отказать» своим более настойчивым и инициативным сверстникам.

Нерешительность, застенчивость и склонность к постоянным сомнениям нередко компенсируются напускной самоуверенностью, нарочитой решительностью, развязностью и даже грубостью.

Подростки с психастеническими чертами характера слынут интеллектуалами, мечтателями, теоретиками, и в этой области они действительно сильны, но в принятии решения, в обычных житейских делах они полностью несостоятельны и беспомощны.

Такие подростки мягки, деликатны, уступчивы, исполнительны, однако постоянные сомнения, неуверенность в себе, тревога за близких и боязнь не выполнить порученное делают их порой надоедливыми, «занудливыми».

Реакции эмансипации у психастеников выражены слабо. Наоборот, в силу нерешительности и беззащитности они постоянно ищут поддержку у окружающих и патологически привязаны к своим близким. Слабо выражены у них и реакции группирования. Они тянутся к сверстникам, но общению мешает робость и низ-

кая коммуникабельность. Они чувствуют себя хорошо только в компании себе же подобных, а в неформальных подростковых группах чаще всего выполняют роль «шестерок», хотя иногда им доверяют должность «хранителя традиций».

В вопросах секса такие подростки нерешительны. Для них целое событие — пригласить девушку на танцы, а тем более поцеловать ее. Поэтому рано возникающее половое влечение часто трансформируется в изнурительный онанизм или транзиторные сексуальные девиации.

Реакции, связанные с формированием самосознания, проявляются прежде всего в усиленном внимании к своему внутреннему миру. Повышенная мнительность и неуверенность способствуют тому, что подростки с психастеническими особенностями характера постоянно «копаются» в своих мыслях и чувствах, оценивают и переоценивают свои интеллектуальные возможности и душевные качества. «Собственная психика является для него, — писал П. Б. Ганнушкин в психастенике, — как бы театром, где разыгрывается сцена какой-то идеологической комедии, на представлении которой он сам присутствует в качестве далеко не безучастного зрителя». Свое мироощущение, накопившийся жизненный опыт позволяют подросткам все более часто сравнивать себя со взрослыми, пытаются найти свое место в их мире. Они усиленно ищут ответ на вечный вопрос о «смысле жизни», стараются разобраться в таких категориях, как честь, справедливость, человеколюбие и т. п. С этой целью штудируют книги, особенно по биологии и философии. Не находя в них готового ответа на свои вопросы, увлекаются «модными» теориями, впадают в мистику или вступают в кружки «инакомыслящих». Обычно замкнутые и нерешительные, в узком кругу единомышленников такие подростки склонны «пофилософствовать», однако потом тяжело переживают, то в минуты откровения «наговорили лишнего».

Рассуждения о смысле жизни, осмысление ее конечности, сравнение идеалов и действительности, открытие существующей «несправедливости» нередко приводят подростка к выводу о бессмысленности существования. Суицидальные действия, совершаемые психастениками, обычно заранее продуманы и не рассчитаны на зрителя.

Страдая от своей нерешительности, неловкости в общении с окружающими, такие подростки нередко прибегают к алкоголю или наркотику как к средству, помогающему преодолеть эти трудности. В состоянии опьянения они становятся смелыми, решительными, уверенными в себе, легко вступают в контакт с окружающими. Состояние похмелья у таких людей очень тяжелое. Наутро после выпивки их терзают угрызения совести, они вспоминают подробности «похождений», анализируют каждое сказанное слово, казнят себя за это. Но вечером, чтобы обрести душевный покой и восстановить контакты, они снова прибегают к вину. Появляется патологическая зависимость от алкоголя. Теперь уже без допинга подросток не может поддерживать обычные связи со сверстниками, быть в их компании. И вот скромный, застенчивый, нерешительный юноша становится завсегдатаем застолий, а в пьяном виде бравирует дерзостью, циничностью, половой распушенностью.

Сензитивный тип. Формируется в старшем подростковом возрасте (16—18 лет), когда молодой человек вступает в самостоятельную жизнь.

Основные черты характера подростков этого типа — чрезмерная впечатлительность и выраженное чувство собственной неполноценности. Робкие, застен-

чивые и в то же время себялюбивые, такие подростки крайне ранимы и обидчивы. Это, как писал П. Б. Ганнушкин (1964), «нежные, тонко чувствующие натуры, страдающие от всякого грубого прикосновения».

Мимозоподобность их проявляется в повышенной чувствительности ко всякого рода внешним раздражителям. Они вздрагивают при внезапном звуке, не переносят боли, боятся темноты, теряют сознание только при одном виде крови, избегают острых ощущений, шумных компаний, публичных выступлений. Из-за боязни показаться неуклюжими сторонятся эстрады, спортивных состязаний, не любят заниматься общественной работой. У них рано развивается чувство гражданского долга, чести, человеческого достоинства. Лгать и изворачиваться подростки с сенситивными чертами характера не умеют, даже если без этого у них возникнут дополнительные трудности. Им чуждо стремление к авантюрам и приключениям сомнительного характера. Они предъявляют высокие моральные требования к себе, но требуют того же и от окружающих. Всякое столкновение с ложью, грубостью, цинизмом, несправедливостью глубоко ранит их и надолго выводит из равновесия.

Самооценка у лиц с сензитивными чертами характера, как правило, занижена: они считают себя людьми, «далекими от идеалов». В то же время любая насмешка в их адрес, малейшая подозрительность в нечестности, в неблаговидности их поступков воспринимаются как обида, переживаются долго и тяжело.

Несоответствие между завышенными требованиями, предъявляемыми к себе, к жизни, и реальным положением вещей создает цепь психотравмирующих ситуаций, под воздействием которых сенситивные подростки легко впадают в состояние уныния, тревоги, страха, что нередко приводит их к длительным субдепрессивным состояниям.

Чтобы как-то скрыть чувство собственной неполноценности и легкую ранимость, многие подростки с сенситивными чертами характера склонны надевать на себя маску развязности, грубости, нарочитой веселости. Однако первая же ситуация, бьющая по самолюбию, легко разрушает эту хрупкую компенсаторную конструкцию.

Реакция гиперкомпенсации нередко проявляется в выборе видов спорта, требующих силы, смелости, ловкости. Мальчики увлекаются борьбой, авторалли; девочки — альпинизмом, прыжками с парашютом. Они пытаются самоутвердиться именно в тех ситуациях, где чувствуют свою неполноценность, и нередко добиваются выдающихся результатов.

Реакция эмансипации выражена слабо и часто уступает место конформности, реакции имитации. Робкие и малозаметные в семье и обществе, они послушно выполняют чужую волю и редко отвечают на насмешки и упреки. Однако постоянно накапливающаяся обида может неожиданно для окружающих выплеснуться наружу, спровоцированная очередной грубостью. Такая реакция доведенного до отчаяния подростка может сопровождаться плачем, бранью, уходами из дому, агрессией в адрес обидчика или попыткой к самоубийству.

Подростки с сензитивными чертами характера не отгораживаются от товарищей, у них, в отличие от шизоидов, хорошо развиты интуиция, чувство сострадания и сопереживания, но в силу повышенной стеснительности и легкой ранимости они предпочитают группе сверстников одного-двух близких друзей, с кото-

рыми делятся своими заветными мечтами и которым всегда готовы прийти на помощь.

Сексуальное влечение всегда связано с обостренным чувством собственной неполноценности, «непривлекательности» и нередко проявляется онанизмом или транзиторными сексуальными девиациями.

Особенно частыми и выраженными бывают реакции, связанные с повышенным вниманием к своей внешности (дисморфореакции). Предметом переживания могут быть «некрасивое» лицо, угреватая кожа, маленький или «чересчур» большой рост, «чрезмерная» худоба или полнота, «недоразвитые» половые органы и т. п.

Гипертрофированное чувство собственной неполноценности усиливает эти переживания и делает и без того нескладного, неуклюжего в этом возрасте подростка особенно ранимым, чувствительным ко всяким замечаниям и насмешкам, касающимся его внешности. Такие подростки начинают сторониться общества, перестают ходить в спортзал и на пляж, избегают свиданий и нередко приходят к мысли, что жить «таким уродом» не имеет смысла. Суицидальные действия сенситивных подростков лишены демонстративности, нарочитости и часто бывают полной неожиданностью для окружающих.

Астенический тип. Характеризуется в основном повышенной раздражительностью, быстрой истощаемостью и склонностью к ипохондрическим образованиям.

Астенические черты характера проявляются уже в детском возрасте, но окончательное их «структурирование» происходит только к концу пубертатного периода (Сухарева Г. Е., 1959; Буянов М. И., 1968; Гурьева В. А., 1971). В детском возрасте астенические черты обычно недифференцированы, но чем старше подросток, тем отчетливее проступает неоднородность астенического синдрома, лежащего в основе этого типа особенностей характера.

Мы выделяем два варианта типов астенических особенностей характера: гиперстенический и гипостенический. Основными критериями такого разделения явилось преобладание в структуре того или иного варианта повышенной раздражительности или истощаемости.

Следует отметить, что такая постановка вопроса не нова. На неоднородность группы «астеников» обращали внимание Е. А. Попов (1958), Б. С. Бамдас (1961), Н. И. Фелинская (1975), Р. Шнайдер (Schneider, 1923) и др.

П. Б. Ганнушкин (1933) от «вялого типа неврастеника — ипохондрика» отличал лиц с повышенной раздражительностью и взрывчатостью, у которых наряду с истощаемостью отмечается «резко выраженная склонность к увлечению той или иной работой, теми или другими интересами».

Гиперстенический вариант. На первый план выступает повышенная раздражительность, несдержанность, склонность к аффективным реакциям. Вспышки возбуждения непродолжительны, но часто повторяются. Аффект не достигает большой силы (в отличие от аффекта у лиц с эксплозивным типом) и не всегда Направлен по адресу. Характерно «смещение аффекта» по типу «реакции мимом», когда вспышка гнева направлена не на «обидчиков», а на случайных людей (Н. И. Фелинская, 1975).

К своим поступкам, в том числе и вспышкам раздражения, такие лица относятся достаточно критично и в последующем сожалеют о них. Они суетливы, не

могут спокойно усидеть на месте, все время куда-то спешат, торопятся, у них ни на что не хватает времени. Деятельность их в короткий промежуток времени может быть весьма продуктивной, но они скоро устанут, отвлекаются и, не окончив работу, бросают ее. При занятиях умственным трудом, гиперстеникам трудно сосредоточить внимание, что проявляется повышенной отвлекаемостью, рассеянностью и плохим запоминанием. Неудачи в работе вызывают недовольство собой и окружающими. Подчас их «выводят из себя» такие обычные, легкопереносимые другими, раздражители, как присутствие «посторонних», негромкий разговор и т. п. Раздражительность усиливается, если подросток садится за чтение, готовит уроки или старается заснуть.

Повышенная возбудимость и быстрая истощаемость часто проявляются чувством голода, но стоит начать есть, как аппетит исчезает. Для таких лиц характерны быстрое и легкое половое возбуждение, непродолжительная эрекция и быстрая эякуляция.

Гипостенический вариант. Проявляется прежде всего повышенной психической истощаемостью, быстро возникающим чувством усталости, отсутствием душевной и физической бодрости.

Круг интересов таких подростков обычно снижен и ограничен анализом собственных болезненных ощущений. Они пассивны и сторонятся сверстников. Их легко обидеть, они часто и по малейшему поводу плачут, но не так, как гиперстеники — навзрыд и с бранью, а тихо, отвернувшись лицом к стенке. Трудоспособность гипостеников снижена, они быстро утомляются, а потому стараются избегать всяких мероприятий, связанных с психическим напряжением или интенсивной физической нагрузкой. Быстрая истощаемость порождает чувство неуверенности в себе. Все новое кажется трудным или непосильным, а поэтому такие подростки стараются не менять привычной для них обстановки. Сон, несмотря на внешнюю заторможенность, нарушен. Аппетит и половое влечение снижены.

Характерная черта подростков с астеническими чертами — склонность к ипохондризации. Опасаясь различных заболеваний, они постоянно прислушиваются к своим телесным ощущениям, охотно обследуются и лечатся. Малейшие нарушения функции внутренних органов расцениваются ими как признаки «тяжелой» болезни, а постоянные мысли об этом способствуют усилению вегетативной неустойчивости. В этих случаях любое неосторожное слово, особенно из уст медицинского работника, может привести к развитию невроза. Нередко мысли о болезни и забота о своем здоровье становятся доминирующими и определяют все поведение подростка.

Компенсаторные характерологические особенности выражаются преимущественно в утрированной добросовестности, исполнительности и добровольном отказе от многих развлечений, связанных с повышенным психическим и физическим напряжением.

Реакции эмансипации, группирования, а также сексуальная активность выражены слабо. В то же время реакции, связанные с формированием самосознания, по частоте и силе проявления приближаются к таковым у подростков с психастеническими и сенситивными типами особенностей характера.

Истероидный тип. Относительно чаще встречается у девочек. Наиболее характерные черты — стремление быть в центре внимания, демонстративность,

театральность, потребность постоянно вызывать удивление и восхищение, склонность к позерству. Для этого используются всевозможные средства: экстравагантная одежда, сверхмодная прическа, эстрада, необычные виды спорта, специальности, где можно быть все время «на виду» (официантки, продавщицы, манекенщицы и т. п.). Претензии истероидных подростков почти всегда превышают реальные возможности. «Стремление казаться больше, чем это есть на самом деле» Ясперс считал главным стимулом всего поведения истероидной личности. Равнодушие и пренебрежение для таких подростков хуже, чем презрение. Иногда они сами создают «скандальные» ситуации только для того, чтобы на них обратили внимание. Они озлобляются, если окружающие не замечают их «выдающихся качеств» или в их присутствии кого-то хвалят, ставят в пример. Для них враг любой, кто игнорирует их признание, и наоборот, они мягки, заботливы и ласковы по отношению к тем, кто восхищается ими, популяризирует их «незаурядность» и успехи.

Поведение истероидного подростка неестественно, нарочито и всегда рассчитано на зрителя. Он может даже совершить красивый, сопряженный с опасностью поступок, но для этого должен знать, что на него смотрят, им любуются и восторгаются. Такие подростки легковнушаемы, конформны, но только в том случае, если это соответствует их потребности произвести впечатление, быть героем дня.

Чтобы выставить себя в лучшем свете, истероидные подростки склонны лгать и фантазировать. В своих рассказах они любят разыгрывать роль смелых путешественников, сыщиков, людей с необычайными, «сверхъестественными» возможностями. Чаще всего фантазии истероидов носят альтеруистическое содержание, но иногда могут иметь и криминальную асоциальную окраску. Самооговоры среди подростков с истероидными чертами характера — явление довольно частое.

Стремление казаться «интересным», «нестандартным» заставляет их почти все время разыгрывать какую-либо роль: то они напускают на себя вид разочарованного, отрешенного от мира человека, и тогда даже в минуты опасности лицо их выражает скуку или хладнокровие, то, наоборот, изображают «хохотушку», «рубаху-парня», чувственную натуру.

При конфликтах с окружающими такие подростки часто рыдают, закатывают глаза, падают на пол, судорожно подергиваются... Однако подобные реакции носят характер театральности, наигранности: падают они обычно не на пол, а на ковер и обязательно в присутствии зрителей. Если зрителей нет, реакция сразу же прекращается. Такое поведение помогает подростку «выйти» из конфликтной ситуации, а иногда является средством шантажа и вымогательства. Нередко истерические реакции могут выражаться в демонстрации самоубийства. При этом чаще других способов используются поверхностные порезы вен, «отравление» Малоядовитыми лекарствами. Обычно они пишут «предсмертные» записки с указанием места и времени самоубийства, а также условий, на которых они согласны остаться жить.

Обращает на себя внимание слабость абстрактного и преобладание конкретного чувственно-образного мышления. Истероидные подростки легко усваивают все новое, но глубины знаний, так же как и глубины чувств, у них нет. Эмоциональная незрелость проявляется в неустойчивости и поверхностности интересов, привязанностей симпатий и антипатий.

По мнению Г. Е. Сухаревой (1959), основу формирования истероидной личности составляет дисгармонический инфантилизм.

В группе сверстников подростки с истероидными чертами характера обычно претендуют на лидерство, но, не обладая ни упорством эпилептоида, ни энергией гипертима, оказываются не на высоте положения и, как только замечают, что интерес и доверие окружающих к ним ослабевают, отказываются от лидерства или стремятся сменить группу.

Элемент театральности присутствует почти всегда и в сексуальном поведении: юноши любят прихвастнуть своими «победами»; девочки часто занимаются самооговорами, желая предстать в глазах окружающих опытными, «неотразимыми» дамами.

Стремление быть объектом внимания, театральность представляют собой благоприятную почву для пьянства. Подростки с истероидными чертами характера стремятся к «экстравагантным» напиткам (шампанское, импортные вина), редким наркотикам. Они склонны преувеличивать свою приверженность к алкоголю, однако, бравлируя, могут доводить себя до тяжелой степени опьянения.

Неустойчивый тип. Характеризуется прежде всего психической незрелостью, которая проявляется поверхностностью суждений, поспешностью выводов и в итоге приводит к легкомысленным поступкам.

Основные черты неустойчивого типа характера — слабоволие, повышенная внушаемость и пассивная подчиняемость, отсюда невозможность выработать постоянные стойкие формы реагирования. Типично отсутствие устойчивых побуждений, влечений, желаний, стремлений.

Такие подростки непослушны, непоседливы, с трудом усваивают правила поведения. Их поступки определяются обычно не внутренней убежденностью, а случайными внешними обстоятельствами. Чаще всего стойких интересов и собственного мнения у них нет. Они склонны к случайным знакомствам, любят «побалдеть» под гитару и громкую музыку. Обидчивы, любят похвалу, но и то и другое быстро забывают. Подростки с неустойчивым типом характера простодушны, доверчивы, общительны, но привязанности их нестойки и поверхностны. Не переносят трудностей, не любят преодолевать препятствий, поэтому ищут сиюминутных легких удовольствий. Чаще всего они равнодушны к своему будущему, по крайней мере, не думают о нем и живут «сегодняшним днем». Такие подростки трусливы, боятся наказания родителей, но не могут устоять перед соблазном новых легких удовольствий и идут «на поводу» у более инициативных и целеустремленных сверстников. Они легко поддаются влиянию окружающей их микросреды и плывут по течению, подражая большинству. В социально благоприятной среде они неплохо адаптируются и мало чем отличаются от окружающих. В асоциальной группе быстро усваивают ее нравы, «законы», забрасывают учебу, часами болтаются без дела по улицам, ведут распущенный образ жизни, совершая правонарушения.

Длительное волевое напряжение для них невозможно, любой труд, требующий упорства и устойчивости интересов, быстро надоедает. Поэтому подростки неустойчивым типом характера не любят учиться, не достигают высоких спортивных результатов. Поведение их требует постоянного надзора, а труд — попу-
каний и контроля.

Такие подростки склонны к подражательству, конформности. Они неинициативны, внушаемы и легко поддаются мнению большинства.

Реакция эмансипации у неустойчивых подростков формируется рано, но не отличается силой и стойкостью. Они плохо переносят мелочную опеку, но быстро снижают перед волевой личностью или мнением коллектива.

Самое страшное для таких подростков — одиночество. Оставаясь наедине с собой, они не знают, что делать, как поступить, чем занять себя. Поэтому у них реакция группирования достаточно выражена. Однако в неформальной группе эти подростки в силу своей слабыхарактерности почти всегда играют второстепенную роль исполнителя чужих желаний.

Сексуальные влечения не отличаются большой силой и часто служат источником развлечений. На глубокое чувство, настоящую любовь, как и на преданную дружбу, такие подростки обычно не способны.

Попадая под влияние асоциальной компании, они рано начинают половую жизнь, легко склоняются к половым извращениям.

Реакции, обусловленные формированием самосознания (дисморфореакции, рефлексииреакции), для неустойчивых подростков нехарактерны. У них рано появляется тяга к праздным развлечениям и асоциальному образу жизни. Но и здесь нет постоянства и целеустремленности. Правонарушения они совершают, чтобы «поразвлечься», машины угоняют, чтобы «покататься», бродяжничают, чтобы «убить время». Не случайно еще классик немецкой психиатрии Э. Крепелин (Kraepelin, 1915) писал о «нецелеустремленной криминальности неустойчивых».

Суицидальное поведение для неустойчивых подростков нетипично, но иногда они могут совершить самоубийство «за компанию», под влиянием «сильной личности».

В поисках удовольствий и развлечений такие подростки нередко прибегают к алкоголю и наркотикам. Приобщаются к выпивкам рано (с 12-13 лет), обычно в семье или компании с асоциальными тенденциями. Для них важно не столько само опьянение, сколько ритуал выпивки, возможность поразвлечься, покуражиться в кругу сверстников. Предпочитаются не очень глубокие стадии опьянения, а поэтому вино привлекает больше, чем водка. Несмотря на это, алкоголизм у них формируется достаточно быстро.

Эмоционально-лабильный тип. Входит в состав более обширной группы, которую Кречмер (Kretschmer, 1921), а затем П. Б. Ганнушкин (1933) называли «циклоидами». Помимо эмотивно-лабильного П. Б. Ганнушкин к группе циклоидов относил конституционально-депрессивный, конституционально-возбудимый и циклотимический типы.

По нашим наблюдениям, в подростковом возрасте наиболее часто встречаются два типа особенностей характера аффективного круга: эмоционально-лабильный («эмотивно-лабильный») и гипертимный («конституционально-возбудимый»).

Для личностей с эмоционально-лабильными чертами характерна частая смена настроения по малейшему, незаметному для постороннего глаза поводу. Иногда настроение меняется по несколько раз в течение дня и колеблется от «безудержного веселья до приступов полного отчаяния».

Беззаботно-веселый, жизнерадостный, бодрый, энергичный подросток «вдруг» становится унылым, печальным, грустным, подавленным. Какое-то время он

может блистать остроумием, веселить всех, быть «заводилой», а затем при незначительной неприятности сникнуть и с печальной улыбкой смотреть на веселье, душой которого он был минуту назад. Иногда веселье и оптимизм сменяются раздражительностью, несдержанностью, неуверенностью в себе, тревогой, и тогда подросток начинает грубить окружающим или пытается уединиться.

Порог эмоциональной выносливости таких подростков очень невысок. Они чрезвычайно чувствительны к похвалам, вниманию, поощрениям и тогда готовы «горы свернуть», но малейшая обида, насмешка, наказание тут же повергают их в уныние.

Частая смена настроения не исключает глубины чувств и переживаний. Такие подростки способны искренне и преданно любить, сопереживать чужому горю, испытывать чувство привязанности к близким и друзьям, но только в том случае, если пользуются взаимностью.

У эмоционально-лабильных подростков нередко отмечаются хронические вялотекущие соматические заболевания, склонность к аллергическим реакциям, вегетативно-сосудистая неустойчивость.

Реакции эмансипации выражены в неблагоприятной среде и отсутствуют там, где подросток окружен теплом, вниманием, не встречает резкой оппозиции своим быстрым перепадам настроения.

Тяга к группированию сохранена, но быстрая смена состояний от гипертимических до дистимических препятствует установлению устойчивого контакта со сверстниками.

Реакции, обусловленные половым формированием, проявляются достаточно рано, но сексуальное влечение крайне неустойчиво, зависит от смены настроения. Половые эксцессы и сексуальные девиации встречаются редко.

Реакции, связанные с формированием самосознания, могут быть выраженными, но всегда непродолжительны. В периоды плохого настроения подростки склонны к рефлексии, самокопанию во внутреннем мире, скептически относятся к своим физическим и духовным возможностям, но нередко уже через несколько часов фон настроения повышается, и весь мир представляется в радужных тонах.

Делинквентное поведение для таких подростков нехарактерно, но в период дистимии они бывают несдержанны, утрачивают чувство меры. В таком состоянии они могут поругаться с родителями, нагрубить учителю, уйти из школы, бросить начатую работу, но вскоре пожалеть об этом.

Суицидальные мысли возникают внезапно и быстро реализуются, но чаще всего попытки к самоубийству носят «несерьезный», демонстративный характер.

Поведение таких подростков крайне трудно прогнозировать. Это люди настроения: «по настроению» они могут ввязаться в драку и совершить правонарушение, напиться и завести любовную интрижку, нагрубить старшим и уйти из дому, но стойкой тенденции к девиантному поведению у них нет. Может быть, именно поэтому они сравнительно редко попадают в поле зрения психиатров.

Гипертимный тип. Главная черта лиц с гипертимным типом особенностей характера — постоянно повышенный фон настроения. Такие подростки всегда преисполнены безудержного оптимизма и беззаботного веселья. Они энергичны и предприимчивы. У них всегда цветущий, жизнерадостный вид. Мимика их живая и выразительная, движения быстрые и целеустремленные.

Они отличаются неугомонностью, шумливостью, непослушностью. Им всегда и до всего есть дело, они ловки и изворотливы, но очень плохо переносят любой режим и дисциплину. Общительны, любят находиться в кругу сверстников, нередко являются заводилами различного рода «приключений». Уже с детского возраста они склонны к риску и авантюре. Им постоянно нужны новые впечатления: новые люди, предметы, игры, ситуации. Для них мучительны монотонность и однообразие.

Гипертимы плохо переносят любую гиперопеку, не терпят нотаций и нравов учений, бурно реагируют на запреты и ограничения, но незлопамятны и легко прощают обиды.

Такие подростки не могут соблюдать дистанцию в отношениях со взрослыми, свою беззастенчивость и прямолинейность любят выдавать за смелость и самостоятельность. Они, как точно подметил П. Б. Ганнушкин, «просто просматривает границу между дозволенным и запретным».

Им чужды скромность и угрызения совести. Самомнение у них гипертрофированно, а поэтому любая критика только вызывает раздражение. Инициативность и энергичность чаще всего сочетаются с изменчивостью и поверхностностью интересов; предприимчивость — с отсутствием целеустремленности; хорошие способности — с недостаточной выдержкой и легкомыслием. Поэтому вся их жизнь состоит из взлетов и падений. Учатся они неровно. Легко добиваются успехов, но тут же все теряют. Блестяще начинают интересное дело, однако редко доводят его до конца.

Гипертимы склонны ко лжи и хвастовству, которые направлены обычно на утверждение их авторитета. «Хлестаковщина» — характерная их черта. Рассказывают они обычно интересно, одухотворенно, но не терпят возражений и слушают только себя. На окружающий мир смотрят сквозь «розовые очки», а будущее представляется им безоблачным и полным радужных перспектив.

Реакции эмансипации у гипертимных подростков возникают часто, но не отличаются ни глубиной, ни продолжительностью. Неумение подчиняться и считаться с чужим мнением способствует раннему стремлению уйти из-под опеки старших, но самостоятельности хватает ненадолго.

В группе сверстников такие подростки стараются занять лидирующее положение, и на какое-то время, благодаря кипучей энергии и беззастенчивости, им то удается. Однако неустойчивость интересов, легкомыслие, высокомерие мешают длительно удерживаться в этой роли. Особенно трудно адаптируются гиперимы в коллективах, где правилами и инструкциями регламентируются не только труд, но и досуг (школы-интернаты, служба в вооруженных силах и т. п.).

Реакции увлечения у таких подростков отличаются богатством и разнообразием, но в то же время и крайней непостоянностью. Все, что требует усидчивости, Аккуратности, терпения, им не под силу.

В вопросах любви и морали подростки с гипертимным типом характера неразборчивы, нещепетильны и стремятся как можно скорее реализовать свои сексуальные влечения. Для них не имеет большого значения, с кем они вступают в половую связь, их не волнует, что за этим последует, как на это посмотрят окружающие, лишь бы это было скорее. Они легко влюбляются, но на постоянную, преданную любовь не способны. Если объект влюбленности не уступает, они бросают его и находят другой. Выраженной склонности к сексуальным девиациям

такие подростки не имеют, но онанизм и промискуитет среди них распространены довольно широко.

Реакции, связанные с формированием самосознания, для подростков с гипертичными чертами нехарактерны.

Нетерпимость к гиперопеке, выраженное стремление к независимости, ненасытная жажда деятельности и острых ощущений нередко толкают таких подростков к побегам из дому и бродяжничеству. Убегают они обычно летом, после очередного конфликта, чаще, чтобы просто «покататься», «посмотреть свет». Иногда умудряются проникать на корабли или ездят «зайцем» на поездах и автобусах. Чтобы в пути не было скучно, выбирают себе попутчика. В дороге легко устанавливают контакт с незнакомыми людьми, проявляют незаурядную смекалку и выносливость. Они быстро забывают причину, из-за которой «ушли из дому», их интересует сам процесс путешествия, смена мест и впечатлений, а после того, как «все надоест», без большого зазрения совести возвращаются домой.

Гипертичные подростки любят выпить и «побалдеть» в веселой компании, участвовать в рискованных «делах». В правонарушениях их привлекает в первую очередь не нажива, а стремление к приключениям, пьянящее ощущение опасности, желание выглядеть «героем» в глазах асоциальных сверстников. Жестокость, агрессивность, равно как и аутоагрессивные действия, для подростков с гипертичными чертами характера нетипичны.

Популярная методика психологической диагностики акцентуированных черт характера у подростков — «Патохарактерологический диагностический опросник» (ПДО) (Личко А. Е., 1983, 1999) представлена в Приложении 2.

Вопросы для повторения

1. В чем заключаются основные отличия акцентуаций характера и расстройств личности у подростков?
2. Какие типы акцентуаций характера выделял А. Е. Личко?
3. Какие типы акцентуаций характера наиболее часто проявляются нарушениями поведения?

Глава 26

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ИЗУЧЕНИИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ

Многочисленные работы, посвященные классному и школьному коллективам, проведенные в «досоциально-психологический» период, почти не затрагивали вопросов личных взаимоотношений между учениками. Эти исследования касались в основном деловых отношений, организационной структуры коллектива, воспитания актива и т. д. Более близки к этой проблеме работы, посвященные дружбе между школьниками.

Однако изучение дружбы и товарищества далеко не исчерпывает проблемы взаимоотношений детей. Дружба определяется как один из видов личных взаимоотношений, который характеризуется положительной направленностью, большой глубиной, взаимностью и устойчивостью. Но отношение человека к человеку может быть не только положительным, не только взаимным и необязательно устойчивым. При изучении дружбы анализируются пары и группы дружащих между собой детей, которые как бы «выключаются» из класса. Кроме того, нередко исследуются отношения учеников, которые учатся в разных классах. Нас же интересует система личных взаимоотношений в целом. А методы, которые успешно используются при изучении дружбы, не всегда приемлемы при анализе всего разнообразия взаимоотношений в коллективе.

То, что система личных взаимоотношений долгое время, по существу, ускользала из поля зрения исследователей и только сравнительно недавно стала предметом исследования, обусловлено прежде всего двумя тесно связанными между собой причинами. Во-первых, вне научного рассмотрения оказался сам предмет исследования — та социально-психологическая реальность, которую представляют собой личные взаимоотношения между людьми. Во-вторых, не были известны надежные методы изучения этих отношений. А отсутствие соответствующих способов исследования не давало возможности четко обозначить и сам предмет изучения, не позволяло конкретизировать проблемы научным поиском.

Положение существенно изменилось, когда у нас начали широко вести социально-психологические исследования, в том числе изучать взаимоотношения в малых группах. (Проблемы малых групп занимают видное место в мировой социальной психологии. На всех международных психологических конгрессах этим проблемам посвящается специальный симпозиум.)

Значительный сдвиг в изучении проблем личных взаимоотношений произошел в большой степени благодаря тому, что исследователи освоили и активно начали применять экспериментальные методы, которые позволяют не только описывать, но и измерять различные параметры взаимоотношений. Эти методы можно применять не только для научного исследования. Их, по моему глубокому убеждению, может использовать каждый педагог, изучая личные взаимоотношения между школьниками.

Для изучения взаимоотношений в малых группах широко распространены формы социометрического метода. Социометрия получила распространение в зарубежной психологии и социологии после появления в 1934 г. книги американского психолога Я. Л. Морено «Кто выживет?». По определению Морено (1958), социометрия имеет дело с внутренней структурой социальных групп, которые можно сравнивать с ядерной природой атома или физиологической структурой клетки. Предложенные Морено экспериментальные социометрические методы и его социологические установки завоевали широкую популярность в различных странах мира.

§ 1. Что измеряет социометрический опыт?

История современного этапа социальной психологии в нашей стране сложилась так, что в ее становлении особую роль сыграли исследования взаимоотношений и общения в малых группах и коллективах. Именно при изучении межличностных отношений уточнялся концептуальный аппарат обширной области социальной психологии, разрабатывались направления теоретических поисков и практического приложения результатов эмпирических исследований в различных областях хозяйственной жизни и культуры, обогащался методический арсенал нашей науки. Социально-психологические исследования малых (контактных) групп почти всегда включают в качестве основного или дополнительного метода социометрию, которая по процедуре представляет собой вызванный исследователем акт выбора испытуемыми других членов группы (коллектива) для совместной деятельности в заданных контролируемых условиях. За последние десятилетия возникла обширная (и уже почти необозримая) социально-психологическая, психолого-педагогическая и педагогическая литература, так или иначе связанная с социометрией.

Это прежде всего работы, посвященные детским группам и коллективам на всех возрастных этапах (рекомендуем педагогам работы Т. Е. Конниковой, Л. И. Уманского, А. В. Киричука, Т. А. Репиной). Отметим многочисленные и тщательно выполненные экспериментальные исследования психологов и педагогов Эстонии (под руководством Х. И. Лийметс), опубликованные в специальных сборниках «Советская педагогика и школа» (г. Тарту), материалы конференций психологов Прибалтики. Систематические исследования, посвященные школьным, студенческим и производственным коллективам, ведутся психологами и социологами Санкт-Петербурга (Е. С. Кузьмин, И. П. Волков и др.). Такие материалы публикуются в периодических изданиях СПбГУ «Человек и общество», «Экспериментальная и прикладная психология», тематических сборниках СПбГУ и СПбГПУ им. А. И. Герцена, вузов Минска, Киева, Курска, Костромы и других научных центров. Серьезные исследования, связанные с методологическим анализом концептуального и методологического аппарата социометрии, проведены в последние годы в Москве (НИИ общей и педагогической психологии и кафедре социальной психологии МГУ им. М. В. Ломоносова). Социометрические приемы широко используются в ряде специальных областей психологии: психологии спорта, военной психологии, патопсихологии и олигофренопедагогике, психиатрии и психотерапии. Описание социометрических методов вошло в инст-

рукции по проведению социально-психологических исследований на промышленных предприятиях, в вузовские программы по общей, детской и педагогической психологии, в учебники и учебные пособия. Накоплен огромный эмпирический материал, который нуждается в систематизации и осмыслении.

Освоение и применение социометрии в нашей стране прошло ряд этапов. Мы уже говорили о предыстории, которая связана с первыми попытками экспериментального изучения детских групп и коллективов в нашей стране. Уже в первых публикациях, связанных с анализом работ Морено, были указания на наличие в них «рационального зерна», которое усматривалось в самих экспериментальных приемах изучения психологических отношений внутри малых групп. В дальнейшем большинство участников дискуссии, развернувшейся вокруг возможности и целесообразности применения социометрии в социально-психологических исследованиях, признали, что такое использование вполне возможно, разумеется, при условии методологического переосмысления объекта исследования и психологического значения тех показателей внутригрупповых отношений, которые являются его результатом.

Освоение социометрии как экспериментального метода изучения социально-психологических явлений имело большое значение для становления нового подхода к их анализу в целом.

Если на втором съезде общества психологов в 1963 г. обсуждались первые исследования с использованием социометрии, то в 1968 г. на третьем съезде было представлено уже значительное число экспериментальных исследований, посвященных малым группам и коллективам, и работала специальная секция «Структура детских коллективов и взаимоотношения между детьми». В это время осваивается социометрическая техника, вырабатывается терминология. Вместе с тем уже на этом этапе социометрия не рассматривалась как единственный метод: шли поиски других экспериментальных приемов в области групповой психологии (Ф. Горбов, К. Платонов, Л. Уманский и др.).

Социометрические приемы постепенно начали использовать в различных областях социальной психологии и педагогики. Социометрия как бы заполнила вакуум, связанный с отсутствием других экспериментальных приемов; казалось и то, что она давала результаты в форме количественных индексов в сфере, считавшейся традиционно неформализуемой. Наконец, немаловажную роль сыграла и простота проведения самого опыта, которая впоследствии, правда, контрастировала со сложностью обработки и особенно адекватной интерпретации. Социометрия позволяет увидеть скрытую от непосредственного наблюдения систему межличностных взаимоотношений в коллективе.

Сейчас уже можно говорить о таком этапе социально-психологических исследований с использованием социометрии, который связан с глубоким творческим осмыслением и объекта, и результатов социометрических измерений, с уточнением их адреса и места в общей системе социально-психологического изучения групп и коллективов. «Социометрическая картина» взаимоотношений сама становится объектом психологической диагностики. Именно на путях такой диагностики можно хорошо осознать и возможности социометрии, и ограничения, присущие ей, как и всякому отдельно взятому методу психологического исследования.

Для уточнения адреса социометрического исследования и уяснения психолого-педагогического содержания его результатов важно понять, что межличностное отражение включает два явления: взаимоотношения — общение. Это различие, важное само по себе, связано и с необходимостью (в интересах уточнения психологической интерпретации результатов конкретных исследований) разграничить широкое и более узкое толкование понятия «общение» и правильно соотносить его с понятием «взаимоотношения».

Прежде всего необходимо развести понятия «общение» и «взаимоотношения». Под взаимоотношениями мы понимаем личностно значимое образное, эмоциональное и интеллектуальное отражение людьми друг друга, которое представляет собой их внутреннее состояние. Общение же в данном случае — это тот наблюдаемый процесс, в котором данное состояние актуализируется и проявляется; это такое поведение людей, в процессе которого развиваются, проявляются и формируются их межличностные отношения. Следовательно, при анализе внутригрупповых связей можно выделить систему взаимоотношений и систему общения, каждая из которых имеет свой характер, динамику и структуру, а следовательно, требует особых методов для изучения, особых понятий для описания и объяснения.

Исходя из этого, можно ответить на вопросы о том, что же измеряет социометрический опыт, в чем сущность социометрического выбора. Ведь именно ситуация контролируемого выбора — это наиболее характерная особенность этого метода.

Наличие ситуации, в которой личность осуществляет одну из своих главных функций (напомним афористическое выражение Б. Ф. Поршнева: «Функция выбора — основа личности»), придает правильно построенному социометрическому опыту фундаментальную жизненную убедительность и субъективное значение. При социометрическом опросе используется, говоря словами В. Н. Мясищева, тяготение одного человека к другому, которое выражается в стремлении быть ближе к объекту привязанностей, сидеть, есть, спать рядом и т. д. При этом словесное выражение должно быть признано важным объективным показателем не только осознания, но и вообще наличия потребности у человека.

Но здесь, наверное, необходимо уточнить представление о психологической сущности явлений, измеряемых в социометрическом исследовании. Вопреки распространенному мнению подчеркнем, что все социометрические опросы, независимо от замысла исследователя, измеряют не процесс наблюдаемого общения, а отношения, взаимоотношения членов группы (коллектива), их **межличностные предпочтения**. Отсюда ясно, что социометрические исследования, проведенные по любому критерию (о них речь идет впереди), дают информацию о взаимоотношениях и все показатели и индексы относятся, строго говоря, именно к этой «стороне» внутригрупповой активности. В этом можно усмотреть существенное ограничение социометрической методики.

Для изучения процессов внутригруппового общения нужны иные методы, прямо нацеленные на исследование процессов непосредственного взаимодействия. Это, в частности, прямое наблюдение, гомеостатические методики и их модификации (Ф. Горбов, Л. Уманский и др.).

Четкое понимание того, что социометрическое исследование измеряет **взаимоотношения**, а не **общение**, имеет весьма существенное теоретическое и практическое значение, связанное с содержательным анализом экспериментальных данных. Прежде всего становятся совершенно понятными и закономерными выявленные в ряде исследований факты несовпадения социометрической картины и реального процесса общения.

Нами получены экспериментальные данные о том, что детерминация (обусловленность) социометрического выбора и выбора объекта для реального общения действительно связана с разноуровневыми диспозициями личности. Отсюда ясно, что, давая качественную интерпретацию социометрических индексов, надо иметь в виду, что они описывают структурно-динамические параметры подсистемы взаимоотношений в личной или деловой сферах. Это важно подчеркнуть в связи с существующей ошибочной тенденцией трактовать социометрические показатели как полную картину внутригрупповой активности. Так, нередко в теоретических и прикладных исследованиях социометрический статус личности трактуется как глобальный показатель ее положения в группе (коллективе) и на этом основании даются определенные практические рекомендации. В частности, неправомерно отождествляется понятие «лидер» и понятие «наиболее предпочитаемый член группы» («звезда»). На самом деле лидерство есть элемент структуры общения, а уровень социометрического статуса характеризует положение в структуре взаимоотношений. Конечно, эти две характеристики могут совеститься в одной личности, что, однако, бывает далеко не всегда.

Следовательно, на основе социометрического статуса нельзя рекомендовать или не рекомендовать члена группы на ту или иную руководящую должность, которая в ряде случаев требует иных качеств, чем те, которые определяют то или иное положение в подсистеме взаимоотношений (статус). Точно так же недопустимо расширительно трактовать и групповые социометрические индексы. Нельзя, например, коэффициент взаимности отношений трактовать как показатель групповой сплоченности и т. д. Вместе с тем проведенные у нас многочисленные сопоставления социометрических индексов с несоциометрическими показателями (качествами личности, характеристиками деятельности, индивидуально-психологическими особенностями, ценностными ориентациями личности и группы) показали, что они измеряют важные личностные и групповые явления и должны быть включены в комплексную картину взаимодействия личности и коллектива, формирования личности в коллективе и диагностики внутригрупповых, внутриколлективных отношений.

В социометрических исследованиях можно выделить последовательные этапы, каждый из которых требует определенных методических подходов.

На первом этапе, который можно назвать собственно социометрическим, изучаются преимущественно структурно-динамические аспекты взаимоотношений, вскрывается статусная структура группы (коллектива), определяется ряд индивидуальных групповых социально-психологических индексов, исследуются динамические характеристики параметров.

Опыт показывает, что выявленные на этом этапе характеристики межличностных отношений — важные диагностические показатели общего состояния внутригрупповых процессов. Однако для того чтобы выявленные в социометриче-

ском исследовании параметры могли служить целям диагностики, нужна еще длительная экспериментальная работа. Сами по себе социометрические показатели почти ни о чем не говорят. Здесь можно провести аналогию с диагностическим значением результатов анализов и измерений в медицине: тот или иной результат измерения температуры тела, кровяного давления, содержание различных элементов в крови и т. д. обретает смысл лишь в сопоставлении с ранее установленными нормами. Исследователям предстоит еще большая работа по установлению соответствующих норм социально-психологических показателей. Наш опыт и работы других авторов свидетельствуют, что можно говорить о наличии общих и возрастных норм, отражающих общие и возрастные социально-психологические закономерности.

Задача второго этапа изучения внутригрупповых взаимоотношений — установление закономерных связей выявленных структурно-динамических показателей с содержательными личностными и групповыми характеристиками. С этой целью традиционные социометрические индексы соотносятся с результатами, полученными другими социально-психологическими методами (специфические опросные методы, тесно связанные с социометрией, выявление ценностно-ориентационного единства группы, «референтометрия», выявление мотивационного ядра выбора и т. п., а также прямые наблюдения и инструментальные несоциометрические процедуры).

В итоге таких сопоставлений неопределенная информация, содержащаяся в социометрических индексах, обретает собственно психологический смысл. Продолжая нашу аналогию, стоит вспомнить, что сам факт повышения температуры тела или изменение состава крови, указывая на наличие в организме воспалительного процесса и сигнализируя таким образом о каких-то патологических процессах (что исключительно важно само по себе), еще почти ничего не говорит о локализации и причинах обнаруженных изменений.

Точно так же нельзя допускать ошибку, которая, к сожалению, часто встречается, особенно в прикладных социально-психологических исследованиях с применением социометрии: проведя социометрический опрос и получив ряд количественных показателей, малоквалифицированный исследователь порой считает, что получил полную картину взаимоотношений, которая дает ему право выдавать практические рекомендации и производить дифференцированную диагностику коллектива. На самом деле серией социометрических опросов социально-психологическое исследование только начинается. Оно может завершаться на определенном временном этапе такой же серией. В этом случае данные заключительного этапа могут диагностировать изменения, которые произошли под влиянием управляющих воздействий. Однако выбор целей и средств таких воздействий нельзя прямо выводить из социометрических показателей. Они должны быть выбраны в результате сопоставления данных первого и второго этапов социально-психологического исследования.

На третьем этапе в результате проведенных диагностических процедур планируются и осуществляются «терапевтические» действия педагогов и воспитателей, улучшающие, стабилизирующие межличностные взаимоотношения.

Изучая взаимоотношения между детьми, психологи обычно используют несколько методов.

§ 2. Критерии выбора. Подготовка и проведение экспериментов

Вопросы о желании человека совместно с кем-либо участвовать в какой-либо деятельности называются критериями (основаниями) выбора. Например: «С кем вы хотите вместе решать задачу?» или «Кого вы пригласите на день рождения?» и т. п. Часто успех изучения взаимоотношений зависит от правильного подбора этих вопросов, критериев. Различаются сильные (общие) и слабые (специфические) критерии выбора. Чем важнее для человека деятельность, для которой производится выбор партнера, тем более длительное тесное общение она предполагает, тем сильнее критерий выбора. Так, для ученика вопрос: «С кем ты хочешь сидеть за одной партой?» — несравненно более важен, чем вопрос: «С кем ты хочешь пойти сегодня в кино?» Следовательно, первый вопрос — это сильный критерий, а второй — слабый. Сильные критерии выявляют более глубокие и устойчивые отношения людей. Обычно в исследовании сочетаются вопросы разных типов. Они подбираются так, чтобы выявить стремление школьника к общению с товарищами в различных видах деятельности: труде, учении, досуге и т. д.

Различаются двойные и одинарные критерии выбора. Двойной критерий предполагает возможность взаимного выбора. Например, выбор товарища по парте, для совместной работы или игры. Одинарный критерий такой возможности почти не дает.

Наряду с использованием положительных критериев, предполагающих объединение для какой-то деятельности, при изучении взаимоотношений применяются и отрицательные критерии. У членов группы спрашивают, например: «С кем бы ты не хотел играть? С кем бы ты не хотел жить в одной комнате?» И т. д. Однако эксперимент такого рода следует проводить с большой осторожностью. Можно, например, поставить вопрос в более легкой форме: «С кем бы ты Хотел играть в последнюю очередь?» и т. д.

Психологи используют в своих исследованиях и положительные и отрицательные критерии. Последние помогают более четко выявить неприязненное отношение детей к некоторым одноклассникам, с тем чтобы попытаться в дальнейшем это отношение изменить.

Число выборов. Планируя проведение опыта, учителю надо решить вопрос не только о качестве критериев, о чем речь шла выше, но и о количестве выборов, которое сделает каждый ученик. Можно это число не ограничивать, т. е. ученик называет столько имен, сколько захочет. Такая форма эксперимента позволяет выявить степень общительности, эмоциональной экспансивности школьника, которую можно будет определить по числу названных одноклассников. Здесь обычно обнаруживаются довольно значительные различия: одни ученики называют одного-двух желаемых партнеров, другие перечисляют чуть ли не треть класса.

Чаще всего число выборов ограничивается. Все ученики должны назвать одинаковое число одноклассников-партнеров. Я убедился, что вполне достаточно трех выборов. Опыт с фиксированным числом выборов значительно легче подвергнуть математической обработке: можно избежать сложных расчетов, что особенно важно для учителя, который проводит эксперимент в практических целях.

Определение числа выборов зависит и от возраста детей. Так, для старшеклассников может оказаться недостаточно трех выборов. Иногда во время опыта некоторые ученики сами просят разрешения выбрать не трех, а четырех или пятирх одноклассников. Это вполне допустимо. Вместе с тем надо стремиться, чтобы все ученики назвали не меньше того количества предполагаемых партнеров которое задано в условиях эксперимента. Случается, что школьник называет фамилию своего лучшего друга и этим ограничивается. В таких случаях надо убедиться, что это серьезная позиция, а не просто нежелание подумать. Психологи встречались и с такими фактами, когда ученик вообще отказывается сделать выбор, заявляет: «Хочу сидеть один». Это, как правило, говорит о каких-то нарушениях в его взаимоотношениях с товарищами.

Проводя эксперимент, педагог может встретиться и с другими неожиданно-стями. Следует сказать, что эти неожиданности и даже на первый взгляд кажущиеся нелепости, которые нарушают задуманное стройное течение опыта, не должны вызывать у исследователя досаду. Ни в коем случае не отбрасывайте их как неприятную помеху: очень часто именно случайности открывают нам что-то новое и важное. «Ньютоновы яблоки» созревают не только в садах точных наук. Есть они и в психолого-педагогических исследованиях.

Форма проведения опыта. Можно использовать групповые и индивидуальные формы эксперимента. Это зависит прежде всего от возраста испытуемых. Так, в детских садах и в первых классах лучше всего беседовать с каждым ребенком отдельно. Начиная примерно с третьего класса вполне допустим групповой эксперимент. Лучше всего, когда в качестве экспериментатора выступает педагог, который работает с этими детьми и которого они хорошо знают. В этом случае опыт проводится как нечто естественное, как не эксперимент, а практически необходимое дело, имеющее серьезное жизненное значение для общения и совместной деятельности.

Время проведения опыта. Взаимоотношения детей — чрезвычайно динамичное явление, они непрерывно меняются. Поэтому нельзя ограничиваться одним опытом. Обычно эксперименты следуют друг за другом через определенные промежутки времени. Считается, что лучше всего, когда между опытами проходит 6-7 недель. Но здесь все зависит от конкретных целей исследования. Первый эксперимент в классе можно проводить лишь после того, как мы убедимся, что дети познакомились друг с другом и знают друг друга по именам и фамилиям.

Форма опроса. В практике исследования взаимоотношений нередко во время одного эксперимента используется несколько критериев. В этом случае можно заранее приготовить для каждого ученика карточку, которая имеет следующий вид (можно соответствующую форму заранее написать на доске, с тем чтобы ученики во время опыта не переписывали).

Фамилия _____ Дата _____ Класс _____

7. С кем бы ты хотел сидеть за одной партой?

1-й ВЫБОР _____ 2-й ВЫБОР _____ 3-й ВЫБОР _____

2. С кем бы ты больше всего хотел работать на пришкольном участке?

1-й ВЫБОР _____ 2-й ВЫБОР _____ 3-й ВЫБОР _____

3. Кого из одноклассников ты охотнее всего пригласил бы на день рождения?

1-й ВЫБОР _____ 2-й ВЫБОР _____ 3-й ВЫБОР _____

Такая форма опроса (критерии выбора можно, конечно, дать другие) удобна тем, что учитель сразу получает данные, которые касаются и учения, и труда, и внешкольного досуга. Эти данные затем сопоставляются. Например, надо выяснить, хочет ли ученик сидеть с теми же одноклассниками, с которыми он стремится работать, выбираются ли для разных занятий одни и те же товарищи или есть какая-то дифференциация, кто из одноклассников выбирается по всем критериям и т. д. Однако надо учитывать, что такая форма опроса может натолкнуть школьников на нежелательную самоинструкцию: выбирать по разным критериям разных учеников. Но при проведении опыта в практических целях этим можно пренебречь.

«Выбор товарища по парте». В социометрии, как мы уже говорили, различают сильные, общие, и слабые, частные, критерии выбора. Зарубежные психологи считают, что, используя сильный критерий, экспериментатор выявляет более обобщенные и непосредственные отношения между испытуемыми, которые основаны на непосредственном влечении человека к человеку. Выбор же по слабому критерию в основном зависит от требований той деятельности, для которой выбирается партнер. Таким образом, деление критериев по силе, обобщенности связано в социометрии с представлением о наличии между людьми спонтанных, непосредственных, влечений как основы межличностных взаимоотношений.

Какова наша точка зрения по этому вопросу? Об этом надо сказать уже теперь, так как выдвинутая проблема имеет принципиальное значение.

Взаимоотношения между учениками в классе — это те отношения, которые возникают в процессе их совместной деятельности. Деятельность школьника складывается из учения и других дел — трудовых, общественных, бытовых и т. д. По отношению к этим видам деятельности все ученики класса занимают одинаковое положение и объективно находятся в одинаковом отношении друг к другу. Однако в силу избирательности, характерной для потребности человека в общении, как уже говорилось выше, каждый школьник по-разному относится к своим одноклассникам.

На чем основана эта избирательность? Как отмечает П. М. Якобсон (1975), У ребенка есть очень большая область представлений о ценных или неценных качествах человека в тех или иных жизненных обстоятельствах, о качествах друга, качествах школьника и т. д., которая образуется в результате воздействия взрослых. Эти представления и оценка входят в сознание школьника и приводят к образованию своеобразных стереотипов восприятия другого человека. Однако не только эти нравственные понятия и представления определяют отношение Школьника к своим одноклассникам, они могут быть завуалированы эмоциональным отношением к реальному человеку.

Можно выразить это слияние нравственной оценки и эмоционального отношения в виде следующей гипотезы: ученик А выбирает себе в качестве партнера Другого ученика Б потому, что тот ему симпатичен, нравится и т. д. Но выбираемый школьник Б симпатичен, нравится и т. д. ученику А именно потому, что он (Б) соответствует нравственным представлениям и понятиям выбирающего школьника о хорошем товарище и поэтому может удовлетворить его потребности

в общении. Однако эти нравственные представления и понятия вырабатываются в процессе совместной жизни и деятельности детей. Следовательно, можно предположить, что те отношения, которые субъективно переживаются школьниками как непосредственные, на самом деле объективно опосредованы опытом совместной жизни и деятельности в коллективе. А значит, даже выявляя «непосредственные влечения» людей друг к другу, экспериментатор фактически имеет дело с отношениями, сложившимися в процессе совместной деятельности под влиянием общественно признаваемых моральных понятий и представлений.

Вернемся теперь к вопросу о сильных и слабых критериях выбора. Различие между этими критериями действительно существует, но заключается оно не в том, в чем его видят социометристы. Мы считаем, что сильные и слабые критерии не противоположны друг другу. Сильный критерий — это множество слабых, частных, соединенных вместе. Именно поэтому выбор по сильному критерию выявляет более обобщенное отношение выбирающего к выбираемому, чем выбор по слабому критерию. Мы в нашем исследовании остановились на выборе партнера по парте («Выбор товарища по парте»). Но что означает для ребенка вопрос: «С кем ты хочешь вместе сидеть?». Ведь вместе сидеть — это значит и вместе обсуждать (иногда тут же на уроке!) различные события из жизни класса, и вместе дежурить и т. д. и т. п. Таким образом, данный критерий «С кем ты хочешь сидеть?» объединяет множество слабых, и, чтобы сделать выбор, надо найти какую-то равнодействующую многочисленных зависимостей, которые сильный критерий требует учесть. Может быть, решать задачи лучше всего было бы с Андреем, а писать диктанты предпочтительнее с Петром, а дежурить, пожалуй, интереснее с Николаем и т. д. Но школьник выбирает Ивана, потому что с ним ему неплохо во всех ситуациях (хотя в каждом отдельном случае предпочтительнее был бы другой ученик). Эти соображения и накопленный опыт позволяют рекомендовать педагогу этот критерий для использования в практических целях.

В наших исследованиях эксперимент «Выбор товарища по парте» в каждом из изучаемых классов проводили сами педагоги. Поскольку именно они обычно рассаживают детей, эксперимент не был для ребят чем-то искусственным и необычным. Само собой разумеется, педагоги действовали по разработанному нами плану. Опыт обычно проходил следующим образом.

Учитель (экспериментатор) говорит детям: «Ребята, я хочу в следующей четверти рассадить вас по партам, учитывая ваши желания. Напишите на листке бумаги сначала фамилию того одноклассника, с кем вы хотите сидеть в первую очередь; потом фамилию того, с кем бы вы хотели сидеть, если с первым не получится; потом фамилию того, с кем бы вы сели, если не удастся посадить вас ни с первым, ни со вторым».

Далее экспериментатор отвечает на возможные вопросы учеников, а затем собирает листки.

Эксперимент «Выбор товарища по парте» проводился в 3-х классах четыре раза. Первый был в марте, второй — в апреле, третий — в конце учебного года (в конце мая), четвертый эксперимент провели после летних каникул в начале сентября, когда дети учились в 4-м классе.

С учениками 6-х классов этот эксперимент проводился в марте, мае и в начале сентября нового учебного года.

Для выявления мотивировок выбора во время одного из экспериментов в шестом классе учитель несколько видоизменил свою инструкцию. Он говорил ученикам: «Напишите фамилию того одноклассника, с кем вы хотели бы сидеть, и укажите, почему вы хотите сидеть именно с ним».

В третьих классах для выявления мотивировок выборов с каждым учеником проводилась экспериментальная беседа по такому плану:

- ♦ «Помнишь, учительница просила вас написать на листках фамилии тех, с кем вы больше всего хотели бы сидеть? С тех пор прошло много времени, и надо уточнить ваши желания».
- ♦ «Скажи, пожалуйста, с кем ты хочешь теперь сидеть больше всего? Почему? А если с первым не получится, тогда с кем? Почему? А если с первыми двумя не получится, тогда с кем бы ты сел? Почему?»
- ♦ «А с кем бы ты не хотел, чтобы тебя посадили? Почему?»

Последний вопрос преследовал две цели:

- 1) выявить имеющиеся в классе антипатии к определенным ученикам и их обоснование самими школьниками;
- 2) узнав причины отказа, выбрать того или иного ученика в качестве соседа по парте, установить мотивы самого выбора как бы методом «от противного».

Экспериментальное сочинение. В шестых классах в качестве одного из дополнительных методов было использовано экспериментальное сочинение на тему «Наш класс».

Учитель: «Ребята, сегодня будем писать не совсем обычное сочинение. Вы должны правдиво ответить на все вопросы плана. Чтобы не сбиться, ответ на каждый вопрос начинайте с красной строки и отмечайте цифрой. Лучшим будет считаться то сочинение, в котором даны подробные четкие ответы на все вопросы. Оно получит более высокую оценку, даже если в нем будут ошибки. Оценки за лучшие сочинения я поставлю в журнал. О содержании ваших работ никто знать не будет — постарайтесь быть искренними и откровенными».

Далее ученикам давался план:

1. Одинаково ли я отношусь ко всем одноклассникам?
2. Почему к некоторым я отношусь лучше, чем к другим?
3. Доволен ли я отношением ко мне одноклассников?
4. Кто мои самые близкие друзья?
5. Почему я дружу с каждым из них?

«Выбор в действии». В эксперименте «Выбор товарища по парте», как мы предполагали, выявляются весьма обобщенные взаимоотношения между учениками класса. Однако здесь возможен выбор по каким-либо утилитарным соображениям. Каким бы сильным и общим ни был этот критерий выбора, никогда нельзя быть заранее уверенным в том, что удалось выявить действительно непосредственное отношение выбирающего к выбираемому. Так, в нашем эксперименте у школьника могут быть соображения, например, такого рода: «Сяду с Петром: он хорошо решает задачи, можно будет списать» и т. д.

Вполне возможно, конечно, что не утилитарные соображения определяют выбор ребенка, а непосредственная симпатия, но это гипотеза, которую необходимо проверить, а не положение, на которое можно опираться.

Далее, в эксперименте «Выбор товарища по парте», который проводится фронтально со всем классом, трудно добиться необходимой «экспериментальной чистоты». Во-первых, у ребят есть возможность договориться друг с другом о взаимных выборах. Конечно, факт сговора уже сам по себе свидетельствует об определенных отношениях между тем, кто сговорился, но здесь не исключается и влияние внушения на выбор. Во-вторых, в эксперименте «Выбор товарища по парте» трудно добиться того, чтобы каждый испытуемый был уверен в тайне своего выбора.

Все эти соображения привели к выводу о необходимости найти новую экспериментальную ситуацию. Новый эксперимент, с одной стороны, должен существенно отличаться от эксперимента «Выбор товарища по парте» (и вообще от социометрических экспериментов), с другой стороны, давать результаты, допускающие однотипную с экспериментом «Выбор товарища по парте» качественную и количественную обработку. Эти задачи были решены в эксперименте, который назван «Выбор в действии». Вариант для дошкольников и младших школьников условно назван «У кого больше?». Вариант для подростков, старшеклассников и студентов получил название «Поздравь товарища». Вот краткое описание хода экспериментов.

Эксперимент «У кого больше?» заключается в следующем. Готовятся переводные картинки — по 3 на каждого ребенка. На оборотной стороне картинки ставится номер, присвоенный каждому ученику в опытах. Эксперимент начинается вступительной беседой экспериментатора с классом. «Ребята, сегодня мы с вами поиграем в очень интересную игру. Но вы должны уметь хранить тайну и соблюдать порядок и дисциплину. А теперь пусть каждый из вас положит на парту свой дневник, и можете выйти».

Помощник экспериментатора выводит всех детей в другое помещение (например, физкультурный зал), где читает им книгу. Ребята по одному входят в класс, а после эксперимента уходят в третье помещение. Таким образом, ученики, которые уже участвовали в эксперименте, не встречались с теми, кто ожидал своей очереди: до прихода в класс к экспериментатору ребенок не знал, в чем заключается игра. Так была исключена возможность сговора и обеспечена строгая индивидуальность эксперимента.

Экспериментатор обращается к ребенку, который вошел в класс: «Вот тебе три переводные картинки. Можешь положить их по одной любым трем ученикам класса. Выиграет тот, у кого окажется больше всего картинок. Никто не будет знать, кому ты положил картинку. Даже мне можешь не говорить, если не хочешь».

Школьник берет картинки и по одной кладет их трем одноклассникам. (При этом почти все дети сами называли фамилии тех, кому они положили картинки. Впрочем, контроль здесь был двойной: кто кому положил картинки, было легко установить по тем порядковым номерам, которые стояли на каждой из них.)

После этого ребенку задавали вопрос: «А как ты думаешь, кто тебе положил или еще положит картинки?». Эта часть эксперимента помогала выявить, как ученик осознает свои взаимоотношения с одноклассниками. В шестых классах эксперимент был несколько видоизменен. Экспериментатор говорил ученику: «Скоро праздник. Вот тебе три поздравительные открытки, положи их по одной

тем трем ученикам, которых тебе хочется поздравить с наступающим праздником. Каждому будет приятно получить побольше открыток...»

Далее эксперимент «Поздравь товарища» протекал так же, как и эксперимент «У кого больше?».

Таким образом, в эксперименте «Выбор в действии», во-первых, мы добились того, что выбор осуществлялся не словом, а действием. Во-вторых, здесь были сняты утилитарные мотивы, по которым, возможно, производится выбор товарища по парте, следовательно, выявлялись наиболее непосредственные отношения. В-третьих, была обеспечена строгая анонимность эксперимента: дети до конца опыта не знают, кто кому положил картинку (открытку), каждый уверен, что никто не узнает о его выборе. В-четвертых, результаты описываемого эксперимента оказались по форме вполне сопоставимыми с данными экспериментов «Выбор товарища по парте».

Эксперимент «Выбор в действии» был проведен во всех изучавшихся классах. Всего с учениками третьих классов было проведено 4 однотипных эксперимента «Выбор товарища по парте», эксперимент «Выбор в действии» (вариант «У кого больше?») и экспериментальная беседа. С учениками шестых классов — 3 однотипных эксперимента «Выбор товарища по парте», эксперимент «Выбор в действии» (вариант «Поздравь товарища») и экспериментальное сочинение «Наш класс».

§ 3. Способы обработки результатов социометрических экспериментов

Таблица результатов эксперимента «Выбор товарища по парте». Описанные методы изучения взаимоотношений могут принести пользу лишь тогда, когда результаты экспериментов представлены в виде таблиц и чертежей. Особенно большое значение имеет составление основной таблицы результатов.

Прежде чем составить эту таблицу, расположите фамилии всех учеников класса по алфавиту, сначала фамилии мальчиков, потом фамилии девочек (можно, конечно, и наоборот), и присвойте каждому ученику порядковый номер. Этот номер должен быть постоянным, т. е. во всех экспериментах, проводимых в данном классе, ученик фигурирует под одним и тем же номером.

Далее фамилии (или имена с начальной буквой фамилии) располагаются на разлинованном в клетку листе бумаги по вертикали. Фамилии мальчиков можно отделить от фамилий девочек жирной линией или цветным карандашом. Это облегчит подсчет выборов, которыми они обменялись в эксперименте. По горизонтали сверху листа наносятся порядковые номера по числу учеников в классе (номера мальчиков следует, отделить от номеров девочек заметной линией). Для удобства можно заштриховать клетки на пересечении одинаковых номеров.

Таким образом, получается таблица, похожая на таблицу спортивных соревнований. Ниже помещена примерная таблица (см. табл. 3), на которой удобно проиллюстрировать принципы ее использования. Например, Ваня А. (1) выбрал Колю В. (3) в первую очередь, Гришу Д. (5) и Петю Б. (2) соответственно во вторую и третью очередь. На пересечении линий — горизонтальной Вани А. (1) и верти-

кальных Гриши Д. и Пети Б. — ставим в соответствующих клетках цифры, показывающие, кого из одноклассников он выбрал в первую, вторую и третью очередь. Таким образом, на горизонтальных линиях клеток наносятся отданные выборы. (Здесь и везде далее слово «выбор» означает у нас единицу выбора.)

Таблица 3

Примерная таблица результатов эксперимента «Выбор товарища по парте»

Имена учеников	№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ваня А.	1	+	3	1		2					
Петя Б.	2	1	+								
Коля В.	3			+							
Андрей Г.	4				+						
Гриша Д.	5					+					
Таня А.	6						+				
Оля Б.	7							+			
Наташа В.	8								+		
Дина Г.	9									+	
Люда Д.	10										+
Число полученных выборов											
Число взаимных выборов											

После нанесения всех отданных выборов на вертикальные линии, над которыми стоят номера учеников, обозначатся все выборы, полученные каждым из учеников класса.

Далее переходим к выявлению взаимных выборов. Для этого смотрим, кто выбрал Ваню А. (1). Если среди тех, кто его выбирал, есть ученики, выбранные им самим, — это значит, что у Вани А. с этим учеником взаимный выбор. У нас, например, Ваня А. (1) выбрал Петю Б. (2), а Петя Б. (2) — Ваню А. (1). Эта взаимность на таблице обозначается кружком, в который мы заключаем соответствующее обозначение.

После того как мы нашли все взаимные выборы, можно приступить к суммированию результатов. Для этого внизу таблицы под фамилией последнего ученика оставляется два ряда клеток. В первом из них (графа «Число полученных выборов») проставляются результаты подсчета количества выборов, полученных каждым учеником в данном эксперименте. Если ученик не получил ни одного выбора, в его клеточке ставится 0. Во второй графе «Количество взаимных выборов» проставляется число взаимных выборов.

Таблица результатов эксперимента «Выбор в действии». Как было отмечено выше, во время эксперимента «Выбор в действии» у ребят спрашивали: «Как ты

думаешь, кто тебе положил картинку (открытку)?». Ответы школьников об ожидаемых выборах должны найти отражение в таблице результатов эксперимента. В соответствии с этим строится видоизмененная таблица. Она отличается от вышеописанной прежде всего тем, что здесь на каждого ученика по вертикали отводятся две клетки одна под другой. В первую клетку наносятся, как и в предыдущем варианте, отданные выборы, т. е. обозначается, кому ученик отдал свои картинки (открытки), причем номер выбора обозначается здесь в соответствии с порядком распределения предметов. Например, экспериментатор видит, что Ваня А. (1) в первую очередь кладет картинку Коле В. (3). На таблице это отмечается как первый выбор и т. д.

Ожидаемые выборы фиксируются так же, как и полученные выборы, с той лишь разницей, что они помещаются на второй линии клетки. Например, Ваня А. заявил, что ожидает выбор от Андрея Г. (4) и Гриши Д. (5). На пересечении вертикали 1 с горизонталями 4 и 5 мы помещаем в нижних клетках цифры, показывающие, от кого ожидается выбор в первую очередь, от кого во вторую и т. д. Если ученик действительно получает выбор от того одноклассника, от которого ожидал (оправдавшееся ожидание), заполненными окажутся обе клетки — и верхняя, и нижняя. Например, Петя Б. (2) ожидал получить выбор от Коли В. (3) и действительно его получил. В таблице эксперимента «Выбор в действии», как и в предыдущей таблице, фиксируются взаимные выборы.

В суммирующей нижней части таблицы есть графы «Число полученных выборов», «Число ожидавшихся выборов», «Число взаимных выборов», «Число оправдавшихся ожиданий». Последняя графа показывает, получил ли ученик выборы именно от тех одноклассников, от которых ожидал. Эти данные необходимы для анализа того, как школьник осознает свои взаимоотношения.

Сводная таблица результатов экспериментов. Если в классе проводится несколько экспериментов, целесообразно построить сводную таблицу результатов, которая становится главным источником сведений о проделанной работе. По внешнему виду она напоминает описанные выше таблицы. Разница лишь в том, что здесь на каждого ученика отводится столько клеток по вертикали, сколько экспериментов было проведено в классе. Это дает возможность свести результаты всех экспериментов в одну таблицу. Такая таблица очень удобна для дальнейшего анализа результатов (табл. 4).

В суммирующих нижних графах таблицы подводятся общие итоги экспериментов для каждого ученика и класса в целом.

Справа в крайней вертикальной графе подсчитывается количество одноклассников, выбранных каждым учеником за весь период экспериментальной работы.

Таблица 4

Примерная сводная таблица результатов экспериментов

Имена учеников	№ эксперимента	№ п/п	1	2	3	4	5	6	Всего сделано выборов
Ваня А.	I								
	II								

Продолжение табл. 4

Имена учеников	№ экс- пери- мента	№ п/п	1	2	3	4	5	6	Всего сделано выборов
	III								
		1							
	IV								
	V								
Петя Б.	I								
	II								
	III								
		2							
	IV								
	V								
КОЛЯ В.	I								
	II								
	III								
		3							
	IV								
	V								
Наташа А.	I								
	II								
	III								
		4							
	IV								
	V								

онание табл. 4

Имена учеников	№ эксперимента	№ п/п	1	2	3	4	5	6	Всего сделано выборов
Дина Б.	I								
	II								
	III								
		5							
	IV								
	V								
Получено выборов	I эксп.								
Взаимных выборов									
Получено выборов	II эксп.								
Взаимных выборов									
Получено выборов	III эксп.								
Взаимных выборов									
Получено выборов	IV эксп.								
Взаимных выборов									
Получено выборов	V эксп.								
Взаимных выборов									
Число выбравших									
Из них взаимно									

Карта групповой дифференциации (социограмма). Результаты описанных экспериментов можно представить графически в виде социограммы (рис. 3), или, как мы ее называем, карты групповой дифференциации. Она дает весьма наглядное представление о психологической структуре класса, о месте каждого ученика в этой структуре, о разных типах отношений, существующих в классе. Для построения карты групповой дифференциации следует начертить 4 концентрические окружности и разделить их диаметром на 2 половины. Справа будут располагаться символические изображения мальчиков в виде треугольников с порядковым номером ученика, слева — соответствующие изображения девочек — кружок с номером (рис. 3).

Сначала на чертеже помещают тех, кто получил наибольшее число выборов. В центральном круге — ученики, которые относятся к I группе по числу полученных выборов, во втором кольце — те, кто входит во II группу, соответственно заполняется третье кольцо, в четвертое кольцо попадают дети, не получившие в эксперименте ни одного выбора. Затем надо соединить прямыми линиями символические изображения учеников, взаимно выбравших друг друга.



Рис. 1. Карта групповой дифференциации

Кроме описанных методов, существуют и более сложные социально-психологические способы выявления взаимоотношений. В качестве примера назовем методы парных сравнений, ранжирования и оценок. Особенность этих методов — то, что здесь ученик должен выразить свое отношение ко всем одноклассникам. При использовании метода парных сравнений каждому ученику предъявляются заранее составленные списки, где предусмотрены все возможные в данном классе пары, и он должен выбрать такие, которые предпочитает в разных ситуациях. Метод ранжирования требует, чтобы каждый ученик расположил всех одноклассников в том порядке, в каком он их предпочитает в той или иной ситуации. Метод оценки состоит в том, что ученика просят оценить каждого одноклассника по 5-7-балльной системе с точки зрения своего отношения к нему.

Только что описанные методы требуют более сложной обработки, и соответствующие эксперименты труднее проводить. Они чаще всего используются в исследовательских, а не практических целях.

§ 4. Аутосоциометрические методы

Аутосоциометрическими называются такие методы изучения взаимоотношений и их осознания, при которых испытуемые сами «измеряют» взаимные отношения сверстников друг к другу и к себе лично. В соответствующем опыте испытуемые: 1) производят прямое или косвенное ранжирование всех сверстников по их положению в системе личных взаимоотношений; 2) прямо или косвенно выражают свое представление об их отношениях друг к другу; 3) прямо или косвенно определяют свое положение в системе личных отношений; 4) выражают свое отношение к сверстникам; 5) выявляют свое представление об их отношении к себе.

Остановимся более подробно на процедуре проведения и обработке основных вариантов аутосоциометрии.

Аутосоциограмма. По названию этот прием совпадает с диагностическими и терапевтическими приемами, описанными Лутцем Ресснером (Roessner L., 1968), но по существу они, как это станет ясно в дальнейшем, совершенно различны.

Во время подготовки к опыту, кроме соблюдения обязательных для всех социометрических экспериментов правил (установление доброжелательных отношений с испытуемыми, завоевание их доверия, обеспечение серьезного и поло-

жительного отношения к опыту и т. д.), необходимо в доступной форме ознакомить испытуемых с соответствующей инструкцией. Далее каждому испытуемому дается бланк, на котором напечатана инструкция, список класса (группы), незаполненная круговая социограмма (она подробно описана выше) и соответствующие условные обозначения. При этом в устной инструкции необходимо дать рациональное обоснование опыта и повторить то, что напечатано на бланке. Надо подчеркнуть, например, практическое значение предстоящей работы: результаты опыта помогут классному руководителю правильно распределить учеников по бригадам на производственной практике, расселить по комнатам в лагере или общежитии, рекомендовать их на различные общественные посты, объединить для выполнения отдельных заданий и т. д.

В другом случае можно представить эксперимент как своего рода интеллектуальную игру-задачу на социально-психологическую наблюдательность. Здесь приводится, к примеру, такой аргумент: «Где бы вам ни пришлось работать или учиться, всегда необходимо вступать в определенные отношения с товарищами по бригаде или студенческой группе. Чтобы эти отношения были для вас благоприятными, каждому необходимо научиться их правильно оценивать, научиться понимать и свое отношение к товарищам, и отношение товарищей друг к другу и лично к вам. Задание, которое вам предстоит выполнить, показывает, насколько правильно умеете вы разбираться во взаимоотношениях со сверстниками, и тренирует эту способность. После обработки результатов (а о них никто, кроме меня, не узнает) я побеседую с каждым из вас в отдельности». Исходя из конкретной ситуации, экспериментатор может выдвинуть и другие доводы в пользу проведения опытов.

Далее излагается основная инструкция: «Расположите всех своих одноклассников (товарищей по группе) согласно положению, которое они, с вашей точки зрения, занимают. При этом не опасайтесь ошибки. Речь идет именно о вашем мнении, а оно, конечно, может быть субъективным.

Номера товарищей, которым симпатизируют очень многие сверстники, поместите в центральный круг чертежа; тех, кому симпатизируют многие, — во второе кольцо, тех, кому симпатизируют только некоторые, — в третье кольцо, тех, кто не пользуется симпатиями, — в четвертое кольцо.

Не забудьте поставить и свой номер в соответствующую точку чертежа. После этого соедините номера сверстников, взаимоотношения которых вы знаете, соответствующими линиями: прямая линия, соединяющая номера, означает, что люди взаимно симпатизируют друг другу; линия со стрелкой — симпатию без взаимности; штриховая линия — взаимную антипатию; штриховая со стрелкой — антипатию без взаимности.

Не забудьте обозначить свое отношение к одноклассникам (товарищам по группе) и их отношение к вам».

При необходимости - можно предложить испытуемым на обратной стороне бланка ответить на вопрос обычного социометрического критерия.

Вариант для младших школьников. Здесь опыт проводится индивидуально. После устного инструктирования испытуемому дается набор фотоснимков всех одноклассников и увеличенный чертеж — социограмма. Для наглядности можно центральный круг, символизирующий наилучшее положение, сделать красного цвета, второе кольцо — зеленого, третье — желтого, четвертое — серого. На этом

«поле» испытуемый размещает сверстников согласно своему представлению о их положении.

Вариант для дошкольников. Как и в вышеописанном случае, следует подготовить фотографии всех детей изучаемой группы. Вместо социогаммы надо подготовить рисунки или макеты четырех строений, ранжированных по своей привлекательности. Перед опытом важно убедиться, что это ранжирование воспринимается дошкольниками адекватно. Например, берутся макеты (или рисунки) сказочного дворца, современного городского дома, бревенчатой избы и избышки на куриных ножках или макеты явно неравноценных по окраске и другим деталям внешнего вида игровых площадок. Далее ребятам предлагается инструкция: «Перед тобой дворец, дом, изба и избышка на куриных ножках, а вот фотографии всех детей нашей группы. Положи фотокарточки тех детей, которых, как тебе кажется, любят очень многие ребята, во дворец; фото тех, кого любят немного меньше, — в дом; тех, кого любят еще меньше, — в избу; а тех, кого, как тебе кажется, никто не любит, — в избышку на куриных ножках. Не забудь и свою фотографию положить в одно из строений».

§ 5. Ретроспективная аутосоиометрия

Для сравнения представлений испытуемых (учащихся ПТУ, техникумов, студентов) о системе личных взаимоотношений в группе, где они учатся, мы разработали специальный вариант — ретроспективную аутосоциогамму. Ребята (выполняя учебное задание по психологии) пишут короткое сочинение «Наш класс» и заполняют по описанным выше принципам социогамму. Для этого они по памяти (опыт проводится с первокурсниками) восстанавливают список класса и ранжируют одноклассников. При этом обязательно указывают и свое предполагаемое положение.

Аутосоциоматрица. Для получения ряда количественных показателей осознания и переживания взаимоотношений со сверстниками (социально-психологической перцепции и рефлексии) мы используем специальный вариант аутосоциометрии — аутосоциоматрицу. Ученики получают матрицу, которая напоминает таблицу для обработки эксперимента «Выбор в действии». Она представляет собой список группы (класса), в котором для каждого ученика отведено по горизонтали два ряда клеток — верхний и нижний. Испытуемому сначала дается инструкция обычного социометрического выбора: «С кем вы хотели бы жить в одной комнате общежития? или «С кем вы хотели бы поехать вместе для учебы в другой город?»; для школьников: «С кем бы вы хотели сидеть за одной партой?» или «Кого вы взяли бы в новый класс, если бы ваш класс разделялся на два?» и т. д.

Определяется число возможных партнеров (в наших опытах — 3) и порядок заполнения таблицы: «Перед вами список группы (класса), который напоминает таблицу спортивных состязаний. Обозначьте знаком „плюс“ кого вы выбираете. Знак надо поставить на пересечениях горизонтальной верхней линии клеток вашего номера с вертикальными линиями номеров тех товарищей, которых вы выбираете. Далее следует заполнить свою таблицу за своих товарищей. Для этого вы должны представить себе, кого, с вашей точки зрения, выберет Иванов, Петров и т. д. Их предполагаемые выборы следует обозначить точно так, как вы обо-

значали свой выбор: на пересечении горизонтальной линии того, кто выбирает, и вертикальной — того, кого выбирают, поставьте знак „плюс“ на нижней линии клеток. За каждого товарища по группе (классу) вы делаете три выбора».

Испытуемым показывают образец заполненной таблицы. При необходимости экспериментатор в ходе опыта дает необходимые дополнительные разъяснения.

§ 6. Представление и обработка аутосоиометрических экспериментов

Обработка аутосоциограммы. Описывая обработку аутосоциограммы, мы вынуждены будем до изложения экспериментального материала оперировать некоторыми новыми понятиями. Пусть учителя это не смущает: мы даем несложный, вполне доступный для любого педагога материал, самые простые, легкие и удобные формулы. Это самый надежный способ получить реальную картину взаимоотношений в классе. Все подсчеты выполняются без труда.

Результаты опыта представляются на основной таблице. В первом столбце таблицы справа размещаются те же номера и фамилии, что и в социометрической матрице. Вторая графа «Положение (статус)» делится на две части: «реальное положение (статус)» и «предполагаемое положение (статус)». Следующая графа «Аутосоиометрические установки» делится на три части по числу возможных типов установки: центростремительная (ЦСУ), центробежная (ЦБУ), нейтральная (НСУ). Если в группе проводилась и ретроспективная аутосоиометрия, в таблицу добавляются графы «Ретроспективный статус» и «Ретроспективные установки».

В нижней части таблицы помещаются общегрупповые коэффициенты (взаимности, удовлетворенности в общении, осознанности, устойчивости, установки).

Определение реального статуса. Как видно из описания таблицы, на основании аутосоиометрического опыта мы получаем не только воображаемый (рефлексивный), но и реальный статус каждого испытуемого. При этом статус, вычисленный по аутосоциограммам, обладает, как мы полагаем, большей степенью достоверности по сравнению с обычным социометрическим статусом. Если при обычной социометрической процедуре каждый высказывает свое отношение лишь к части своих товарищей по группе, то здесь он ранжирует всех членов группы. Появляется возможность при подсчете персонального статуса каждого ученика учесть мнение о нем всех остальных членов группы.

Каждой «орбите» социограммы приписывается определенное количественное значение: центральный круг — 4 балла, II кольцо — 3 балла, III кольцо — 2 балла, IV кольцо — 1 балл. Далее подсчитывается число (1) членов группы, которые поместили данного ученика на соответствующие орбиты (дали ему определенное число баллов), и этот результат делится на число испытуемых, которые отреагировали на данного индивида. Обычно это число ($n - 1$) совпадает с количеством членов группы без 1, но может получиться, что не все испытуемые обозначат на социограммах всех членов группы:

$$S_i = \frac{1}{n-1} \sum_{k=1}^4 K_i l_{ki};$$

иначе:

$$S_i = \frac{4l_{4i} + 3l_{3i} + 2l_{2i} + 1l_{1i}}{n-1},$$

причем $l_4 + l_3 + l_2 + l_1 = n - 1$.

Ясно, что персональный реальный статус ученика в данном случае находится в пределах от 4 до 1. С учетом экстремальности крайних значений построена шкала статусов: I — самый высокий статус приписывается ученику, персональный индекс которого находится в пределах:

I - 3,5; II - 3,5-2,5; III - 2,5-1,5; IV - 1,5-1.

Приведем пример для группы в 26 человек, 10 товарищей по группе отнесли испытуемого к I статусной категории (поместили его номер в центральный круг), 8 — ко II (второе кольцо социограммы), 2 — к III (третье кольцо социограммы) и 5 — к IV (четвертое кольцо социограммы). По формуле вычисляем его персональный статусный индекс:

$$S_i = \frac{4 \cdot 10 + 3 \cdot 8 + 2 \cdot 2 + 5 \cdot 1}{25} = \frac{73}{25} = 2,92.$$

По шкале находим, что он относится ко II статусной категории.

Отметим, что реальный статус, вычисленный таким способом, не «привязан» к конкретной платформе взаимодействия, как обычный социометрический статус, и является с этой стороны более общим. По психологической сущности он ближе всего к статусу, получаемому в эксперименте «Выбор в действии».

Предполагаемый, воображаемый (рефлексивный) статус проставляется в таблице на основании самоопределения испытуемых: ученику, поставившему свой номер в центральный круг, приписывается I статусная категория, во второе кольцо — II статусная категория, в третье и четвертое кольцо — соответственно III и IV статусные категории.

Определение социометрических установок. Под социометрической установкой мы понимаем тенденцию приписывать большинству членов группы определенный социометрический статус.

В ситуации аутосоциометрического эксперимента испытуемый по своему усмотрению может приписать каждому из своих товарищей по группе любой из четырех социометрических статусов — от высшего I до низшего IV. Теоретически он имеет возможность всем приписать самый высокий или самый низкий статус. Практически таких крайностей не бывает. Испытуемый распределяет сверстников с учетом своих представлений об их реальном положении в группе. При этом у него может обнаружиться: 1) тенденция приписывать большинству своих товарищей высокий статус (помещать их символические изображения в центральном круге и втором кольце социограммы); 2) тенденция приписывать товарищам по группе низкий статус (располагать их в третьем и четвертом кольцах социограммы); 3) ни одна из этих тенденций может не проявиться (в I и II категориях столько же номеров, сколько в III и IV) — высокие и низкие статусы приписываются одинаковому числу сверстников.

Описанные три ситуации мы рассматриваем как проявление особого аспекта межличностной установки и обозначаем как социометрическую установку личности.

Если ученик приписывает большинству товарищей по группе высокий социометрический статус (свыше 50 % помещено в первом и втором кольце социогаммы), ему приписывается центростремительная социометрическая установка (ЦСУ); ученикам, которых большинство товарищей по группе относят к низким статусным категориям (свыше 50 % помещено в третье и четвертое кольцо социогаммы), приписывается центробежная социометрическая установка (ЦБУ); тем, кто поровну распределяет своих товарищей по группе в I—II и III—IV статусных категориях, приписывается нейтральная социометрическая установка (ПСУ).

На таблице против номера испытуемого в графе «Установки» проставляется условный знак в соответствующей точке.

Обработка аутосоиоматрицы. В результате опыта мы получаем n (число членов группы) аутосоиоматриц (АМ), каждая из которых первоначально обрабатывается как обычная социометрическая матрица: вычисляется предполагаемый статус каждого члена группы, включая статус автора матрицы; предполагаемая статусная структура группы в целом; обозначаются взаимные выборы и вычисляется предполагаемый коэффициент взаимности и т. д. Таким образом мы получаем рефлексивную и перцептуальную картину взаимоотношений с позиции автора матрицы. На ее основе можно получить ряд показателей, которые вполне сопоставимы с одноименными показателями аутоматриц; реальный и предполагаемый статусы автора матрицы; его социометрические установки (в данном случае они могут быть найдены при сопоставлении предполагаемых статусов членов группы, полученных путем подсчета числа выборов, приписанных каждому члену группы) и т. д.

На основе выборов, обозначенных на индивидуальных АМ, строится эталонная матрица (ЭМ) для данной группы, которая представляет собой обычную реальную социометрическую матрицу, где обозначаются реальные статусы членов группы и ее общая статусная структура, взаимных выборов коэффициента взаимности и т. д.

Далее на индивидуальные АМ на верхние линии клеток наносятся реальные выборы, действительно сделанные членами группы. Если предположение автора АМ о выборах того или иного товарища по группе оказывается верным, обозначения совпадают. Точно так же совместятся обозначения взаимных выборов.

В суммирующих графах таблицы на первой линии клеток обозначаются реальные статусы испытуемых, а на второй — статусы, предсказанные автором матрицы.

Сопоставление рефлексивных (перцептуальных) и эталонной матриц дает возможность получить ряд индивидуальных и групповых показателей, которые измеряют существенные параметры социально-психологической рефлексии и социально-психологической перцепции. К первым относятся данные об уровне притязаний личности в области личных взаимоотношений. Она по результатам такого эксперимента может быть оценена по ряду параметров: самооценка социометрического статуса, точность персонального совпадения, «коэффициент осознанности отношений», точность прогнозирования взаимности отношений.

По ряду параметров может быть оценена и социально-психологическая перцепция (наблюдательность) испытуемых. К ним относится **коэффициент осознанности отношений в группе (КОО)**. Он может быть измерен следующим отношением:

$$\text{КОО} = \frac{\text{число угаданных выборов}}{\text{общее число предсказаний}} \times 100\%.$$

Например, испытуемый нанес на АМ 70 выборов, из которых 35 были действительно сделаны (это видно из совмещения АМ и ЭМ). В этом случае коэффициент осознанности отношений в группе равен 50 %.

Коэффициент осознания статусной структуры группы измеряется следующей формулой:

$$\text{КОО} = \frac{\text{число правильно угаданных статусов}}{\text{число членов группы}} \times 100\%.$$

К показателям социально-психологической перцепции (наблюдательности) можно отнести и **коэффициенты, измеряющие точность прогноза взаимности выбора**.

Суммирование индивидуальных показателей дает возможность найти групповые показатели различных параметров социально-психологической рефлексии и социально-психологической перцепции (наблюдательности). Опросы, которые мы провели специально после социометрических и аутосоциометрических опытов, показали, что участие в них побуждает ребят анализировать свои отношения с товарищами, заставляет осмыслить свое положение в группе, изменить, корректировать свое поведение. Значит, социометрические и аутосоциометрические приемы можно использовать не только для диагноза, но и для корректировки межличностных отношений.

С этой точки зрения может быть полезна психотерапевтическая процедура, описанная в книге Лутца Ресснера «Аутосоциограмма» (Roessner L., 1968).

Автор рассматривает свой социографический метод в качестве дополнения к традиционной социометрии, которая, с его точки зрения, имеет ряд недостатков. Перечисление этих недостатков стало так же традиционно, как и сама социометрия: специфичность выявляемой картины относительно критерия, динамичность отношений, которую трудно уловить, возможность намеренного искажения при неанонимном тестировании, трудности практически использовать результаты и т. д.

Аутосоциограмма возникла, по определению Л. Ресснера, как метод «группового терапевтического воздействия, обоснованного групповым диагнозом через повышение осознания социального процесса». Автор считает, что при внутригрупповом конфликте его содержание и локализацию должны понять не только педагоги (групповые руководители), но и члены группы. Им надо осознать свою позицию в группе и те динамические процессы, которые порождают конфликт. Аутодиагноз должен привести к аутотерапии через проигрывание конфликта. Это проигрывание должно быть, по мнению автора, не слишком реальным и осуществляться в смягченной форме. Именно таким «проигрыванием», с его точки зрения, и становится аутосоциографический тест.

В отличие от социогаммы, которая представляет собой графическое изображение результатов теста экспериментатором, в аутосоциогамме тест и изображение сливаются в единый процесс.

Рассмотрим далее, как осуществляется аутосоциогаммическая процедура. Прежде всего надо научить испытуемых обращаться с соответствующими символами, важнейшие из которых — так называемое «психологическое пространство», «психологическое, топологическое, ходологическое поля». В качестве такого проективного пространства, которое должно восприниматься как отражение реального динамического социального поля, выступает деревянный щит площадью в 1 м², затянутый черной фланелью. На этой проективной поверхности («пустое пространство побуждает к заполнению») и производится отображение групповых отношений и динамических процессов.

Эти отношения и процессы символизируются специальными пиктограммическими изображениями: условные знаки юношей и девушек представляют собой вырезанные из тонкого картона фигурки голубого и розового цветов. Благодаря наждачной бумаге, приклеенной к обратной стороне фигур, эти силуэты «прилипают» к фланели, покрывающей щит. Фигур должно быть столько, сколько человек в группе. Точно так же изготавливаются полоски соответствующих цветов для изображения позитивных и негативных отношений, а также фигуры для изображения руководителей или учителей.

После нескольких обучающих занятий, на которых ученики усваивают символику и способы изображения различных ситуаций, руководитель может приступить к основной процедуре.

Ссылаясь на опыт практического использования, автор утверждает, что аутосоциогаммические процедуры можно проводить со школьниками всех возрастов и детьми начиная с 8 лет. Для всех возрастных групп важно соблюдать следующий принцип: сам руководитель говорит очень мало — изображения, возникающие на доске, «говорят сами за себя» и побуждают «публику» к интерпретации.

Члены группы рассаживаются полукругом возле доски и выслушивают короткое и не очень определенное вступительное слово руководителя, который подводит их к восприятию черной поверхности как психологического поля. Далее на этом поле начинают моделироваться сначала очень простые социально-психологические ситуации: например, изображение юноши посреди поля интерпретируется как состояние, связанное с межличностными отношениями: «человек, который один», «одиноким человеком», более старшие — «он изолирован» и т. д. Затем вводятся символы групповых связей: «пара», «двое, которые хотят отмежеваться от третьего», «две группы, между которыми что-то произошло». Постепенно члены группы поочередно начинают изображать социально-психологические ситуации, назревшие к моменту опыта.

Большое значение с позиции психологических требований придается тому обстоятельству, что при обсуждении конфликтных проблем не конкретизируются имена участников конфликта: они подразумеваются, но не называются. Анонимность по возможности сохраняется и тогда, когда члены группы предлагают свои варианты выхода из конфликтных ситуаций. При этих условиях аутосоциогаммическая процедура становится в полном смысле слова аутодиагностической, т. е. понять динамические структуры, возникающие на «психологическом

поле», может лишь человек, прекрасно знающий участников опыта и исходную картину их взаимоотношений.

Аутодиагностика при социографическом проигрывании ситуаций постепенно переходит в аутотерапию. При этом опять-таки подчеркивается смягчающее значение анонимности: поскольку все происходит «молча» и никто не обижен, исключаются новые конфликты: каждый участник «знает», что происходит, кто подразумевается, но никто прямо не затрагивается.

Очень важна при аутосоциографической процедуре роль активного интерпретатора, т. е. члена группы, который в данный момент изображает групповые процессы. Он при этом не только «высказывает» перед остальными участниками свое мнение о сложившихся ситуациях, но и демонстрирует свои намерения по отношению к ним: предлагает кому-то союз, «обсуждает» условия сближения и т. д.

При некоторых острых ситуациях предусматривается вариант, при котором педагог-руководитель оставляет группу и дает ей возможность с глазу на глаз обсудить конфликт. Автор приводит пример из собственной практики: после такой аутосоциотерапии группа преодолела затянувшийся конфликт и пришла к оптимальной социально-психологической ситуации.

Аутосоциометрические методы, таким образом, могут стать одним из действенных средств группового самоанализа и групповой аутотерапии, которые сейчас быстро распространяются в прикладной социальной психологии. Так, известный американский социолог Теодор М. Миллз рассматривает «изобретение метода группового самоанализа» в качестве одного из важнейших достижений в истории анализа малых групп. Если раньше, отмечает он, группы изучались сторонним наблюдением, то теперь их составляют из людей, действующих одновременно и в качестве участников этих групп, и в качестве наблюдателей, которые обмениваются друг с другом результатами наблюдений и впечатлениями. Собирается новая информация о том, что является значительным и важным для индивидов как членов группы.

В качестве примера использования группового самоанализа описываются семинары, проводившиеся Семирадом в Гарвардском университете, на которых студенты-медики и молодые психологи собирались, наблюдая за своим собственным взаимодействием и излагая друг другу свои представления о функционировании группы.

Интересную попытку объединить изучение групповых процессов с самооценкой при исследовании стихийных групп сделал И. С. Полонский. Для таких опытов, как отмечает автор, исследователь должен быть либо сам участником или организатором внешкольного времяпрепровождения ребят или быть в такой эмоциональной близости к ним, чтобы они охотно, даже с радостью, пускали его в мир своих переживаний, связанных с неофициальным общением. Методики изучения должны учитывать степень эмоциональной общности исследователя и исследуемых, не разъединять, а сближать их.

В данном случае члены группы выставляли себе «оценки» по специально разработанной карте-схеме. Экспериментатор зачитывал текст с описанием показателей наличия и степени развития тех или иных групповых качеств (или их отсутствия) и предлагал группе выставить себе оценку по пятибалльной системе. Сам процесс обсуждения, считает автор, дает богатейший материал психологу и педагогу («На троечку у нас это качество!»; «Нет, на двойку!»; «А почему ты так

считаешь?»). Возникает оживленный спор, в котором наконец берет верх чья-либо точка зрения, и группа приходит к единому мнению. А бывает, что и не приходится... Групповая самооценка по шкалам представляется нам, как отмечает Полонский, не только перспективным методическим средством, но и любопытным воспитательным приемом в формировании внешкольной группы, в осознании ее членами своих групповых достоинств и недостатков.

Очень важно, чтобы групповая самооценка, которая возникает в результате совместного самоанализа, способствовала формированию коллективного самосознания. Хорошо, когда члены группы отдают себе отчет, на каком уровне развития находится их группа как коллектив.

Если у членов группы выработаны представления о том, каким должен быть коллектив, то, сравнивая свой класс с этим «эталонном», ребята смогут осознать, чего они достигли и что еще предстоит сделать. Тут может быть очень полезен метод эмоционально-символической аналогии (Коломинский Я. Л., 1976). Здесь путь движения группы от «неколлектива» к «коллективу» условно разбит на пять основных ступеней-этапов, для каждого из которых определен соответствующий образ-символ, отражающий социально-психологические качества межличностных взаимоотношений. Ориентируясь на эти качества, уже ученики начальной школы способны сравнить уровень своего коллектива с заданными образцами-символами, прийти к выводам о том, что надо сделать, чтобы класс успешно развивался по направлению к идеалу. Приведем краткое описание соответствующих образцов-символов.

«Песчаная россыпь». Нередко встречаются на нашем пути песчаные россыпи. Посмотришь — сколько песчинок собрано вместе, но в то же время замечаешь, что ничто их не соединяет между собой. Подует легкий ветерок — отнесет часть песка, что лежит с краю, подальше. Дунет ветер посильнее — разнесет песчинки в стороны, пока кто-нибудь не сгребет их опять в кучу. Есть группы ребят, очень похожие на такие россыпи. Вроде все вместе, а присмотришься — каждый сам по себе. Не находят эти ребята дела, которое бы их объединяло, неинтересно им быть вместе, не решаются пойти друг другу навстречу. Отсутствуют в таких группах авторитетные люди, хорошие организаторы, вокруг которых могли бы сплотиться ребята. И потому «песчаная россыпь» не приносит ни радости, ни удовлетворения тем, кто ее составляет.

«Мягкая глина». Известно, что мягкая глина — материал, который сравнительно легко поддается воздействию. В руках хорошего мастера этот материал превращается в искусное изделие. Но он может так и остаться простым куском глины, если к нему не приложить достаточно усилий и умений. Когда в группе еще нет коллектива, ей особенно нужен хороший мастер, который смог бы повести за собой. Но этому вожаку нужна поддержка. Если его не поддерживают окружающие, ему трудно проявить себя. А самим ребятам без подсказки действовать трудно: у них еще нет опыта, не все понимают друг друга, не все готовы прийти другому на помощь. Нет еще у таких ребят и настоящей дисциплины. Скрепляют их в основном требования старших.

«Мерцающий маяк». В штормящем море и начинающему и опытному мореходам маяк приносит уверенность — курс выбран правильно. Нужно только быть внимательным и не потерять световые всплески из виду. Маяки не горят постоянно, а периодически выбрасывают пучки света, как бы говоря: «Я здесь, я готов

прийти на помощь». Формирующийся коллектив тоже озабочен, как ему держать правильный курс. Здесь преобладает желание трудиться сообща, помогать друг другу, бывать вместе. Но желание — еще не все. Для настоящих общих дел нужно постоянное горение, а не одиночные, пусть даже очень яркие, вспышки. В таком коллективе есть на кого опереться, авторитетные «смотрители» маяка, те, кто поддерживает его горение, — организаторы, актив. Однако ребятам не всегда хватает сил собрать свою волю, проявить настойчивость в достижении общей цели, подчиняться коллективным требованиям. Активность проявляется всплесками, да и то не у всех.

«Алый парус». Алый парус — символ устремленности вперед, дружеской верности, неуспокоенности. В таком коллективе живут и действуют по принципу: «Один — за всех, все — за одного». Товарищеские взаимоотношения и искренняя заинтересованность делами друг друга и всего коллектива сочетаются с принципиальностью и взаимной требовательностью. Командный состав «парусника» — знающие и надежные организаторы, верные товарищи. К ним идут за советом, за помощью, и они бескорыстно оказывают ее. Здесь нет пассажиров, все — члены экипажа. Вместе радуются удачам, огорчаются, когда кому-нибудь плохо. Коллектив интересуется не только собственными делами, но и теми событиями, которые происходят в других коллективах. Правда, не скажешь, что здесь готовы в любую минуту прийти на помощь другим коллективам, которые в этом нуждаются. Стремление к этому есть, но и его еще надо подтвердить делами. Случается, что буря и несчастья нарушают на некоторое время ритм работы коллектива, но в борьбе выковывается характер.

«Горящий факел». Настоящий коллектив — тот, который не удовлетворен собственным благополучием и, не дожидаясь просьб и призывов, спешит на помощь другим; кто бескорыстно стремится принести пользу людям, всему обществу, высоко подняв над собою «горящий факел», освещающий дорогу другим. Горящий материал для этого огня — дружба, взаимопонимание, ответственность каждого не только за себя, но и за весь коллектив и за дела всего общества.

Подводя итог анализу аутосоциометрических методов, можно, как мы думаем, сделать вывод, что они в той или иной форме становятся необходимым переходным звеном между диагностическими, констатирующими, и терапевтическими, преобразующими, приемами при изучении (и формировании) педагогически эффективных, психологически оптимальных взаимоотношений в группе сверстников.

§ 7. Изучение ценностно-ориентационного единства. Референтометрия

В социальной психологии созданы новые методические приемы экспериментального изучения коллектива, которые дают возможность более полно и разносторонне исследовать взаимоотношения между школьниками. Существенный интерес для педагогического осмысления процессов коллективообразования представляют экспериментальные подходы к анализу внутригрупповой активности, разработанные под руководством А. В. Петровского. Они позволяют не только

уловить эмоциональные связи, но и охарактеризовать содержательную сторону взаимоотношений, характерных для высоких стадий формирования коллектива.

Исходя из того, что для сплоченного коллектива характерным должно быть единство взглядов, убеждений, мнений по жизненно важным вопросам, предложена специальная (несложная, удобная учителю) методика, позволяющая измерить степень совпадения отношения учеников к различным сторонам действительности. Эта характеристика сплоченности коллектива ЦОЕ (ценностно-ориентационное единство) изучается следующим образом. Всем ученикам класса предлагается набор, состоящий, например, из 15 карточек, на которых написано по одному качеству: «принципиальность», «настойчивость», «умение командовать» и т. д. Школьники должны в индивидуальном порядке расположить эти качества по степени важности: на первое место поставить главное, с их точки зрения, качество, затем — второе и т. д. Иными словами, они, как говорят в социальной психологии, ранжируют предложенный набор. Потом по определенным статистическим правилам сопоставляются все индивидуальные наборы и устанавливается числовая величина ЦОЕ (исследование Н. Шпалинского).

Для определения круга лиц, чье мнение важно для данного ученика, в лаборатории А. В. Петровского разработан интересный методический прием — «референтометрия» (Е. В. Щедрина).

В первой серии опыта, результаты которого представляют и самостоятельный интерес, ученики производят взаимооценки друг друга по определенному набору качеств: «ум», «доброта», «честность», «искренность» и т. д. На специальных опросных листах (они могут представлять собой список класса, где по вертикали справа помещены фамилии учеников, а по горизонтали сверху — качества, которые нужно оценить) испытуемым проставляют «оценки за качество»: если данное качество у одноклассника явно выражено, за него ставится «5»; скорее выражено, чем не выражено, — «4»; скорее не выражено, чем выражено, — «3»; не выражено — «2». Через несколько дней начинается основная серия. С учеником проводят примерно такую беседу: «Помнишь, вы оценивали друг друга по нескольким качествам? Тебе, наверное, хотелось бы узнать, кто как тебя оценил? Я могу познакомить тебя с некоторыми оценками. Чье мнение о себе ты хотел бы узнать в первую очередь?» Далее выясняются еще две фамилии. Как видим, ситуация напоминает социометрическую, но критерий выбора здесь «нацелен» не на выявление симпатий и стремления к совместной деятельности, а на выявление тех, чье мнение для испытуемого особенно важно. Сравнение результатов опытов по обычной социометрической и «референтометрической» методике показывает, что они в основном совпадают. Если какой-либо ученик выбирается большим числом своих товарищей по группе в социометрической процедуре, то можно с высокой степенью достоверности ожидать, что он же получит значительное число выборов и при использовании нашей методики. Следовательно, в обоих случаях выявляется положение школьника в единой эмоционально-оценочной системе отношений. Можно сказать, что школьник (и не только он), порой сам того не осознавая, симпатизирует и стремится общаться с теми, чьим мнением о себе дорожит, и, наоборот, дорожит мнением тех людей, с которыми хотел бы общаться. Разумеется, из этого общего правила могут быть и очень важные исключения, которые можно уловить при сравнении результатов экспериментов, проведенных с обычным «референтометрическим» критерием выбора.

Методы изучения общения. Все методы, основанные на опросах, строго говоря, дают информацию о взаимоотношениях внутри коллектива. Для исследования процессов непосредственного общения применяются другие приемы, основанные на регистрации самовозникающих или вызванных исследователем актов поведения.

Для изучения общения в психолого-педагогических исследованиях широко используется объективное наблюдение, точность и надежность которого увеличивается благодаря специально разработанным подробным программам. Так, в лаборатории Т. А. Репиной (Институт дошкольного воспитания) успешно применялась методика «одномоментных срезов структуры группы в свободном общении», которая предназначена для выявления общей картины реального общения в каждой конкретной возрастной группе. Процедура наблюдения, которая может быть использована и для изучения общения в классных коллективах, заключается в том, что исследователь (в его роли может выступить учитель, классный руководитель, педагог «продленного» класса) многократно фиксирует все имеющиеся к этому моменту детские объединения, а также случаи, когда тот или иной ребенок был в одиночестве. «Срезы» (сеансы наблюдения) производятся, как правило, на протяжении трех дней через каждые 5—7 мин в идентичной обстановке. Для соответствующих выводов достаточно провести около 30 наблюдений. Протоколы наблюдений обрабатываются с помощью таблиц, напоминающих уже описанную социометрическую матрицу. Полученные данные дают целый ряд важных сведений о группировках и характере общения каждого ученика. Выявляется соотношение объединений детей разной численности и их персональный состав, устойчивость, длительность существования; устанавливается соотношение числа срезов, когда ребенок был один, и срезов, когда он входил в те или иные группировки, количество контактов, установленных ребенком с каждым членом группы, их длительность и т. д.

Описанные методы социально-психологического изучения школьного класса и система соответствующих понятий имеют очень большое значение для педагогической теории и практики воспитания. Изменяется представление о самом объекте воспитания — малой группе сверстников. Эти группы предстают как сложные системные явления, в которых диалектически противоречиво взаимодействуют заданные и стихийные элементы. Применение социально-психологических понятий и методов позволяет измерить и описать такие изменчивые взаимодействия группы и личности, которые прежде могли лишь интуитивно угадываться.

Приложения

Приложение 1

НЕКОТОРЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО И ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Закономерности логвербального и раннего вербального развития

Возраст	Стадии развития
От рождения до 8 недель	Рефлекторный крик и рефлекторные звуки, сопровождающие в основном соматические реакции ребенка. В крике преобладают гласноподобные звуки, имеющие носовой оттенок
От 8 до 20 недель (2-5 мес.)	Качественное изменение крика, появление гуления и смеха. С 3 мес. развитие интонационной характеристики крика. С 12 недель появление начального гуления (<i>гуканье</i>). 6-8 недель — улыбка при общении. С 15-16 недель — смех при общении
От 16-20 недель до 30 недель (4-7,5 мес.)	Интенсивное развитие гуления и появление лепета. С 5-6 мес. произнесение первых слогов (сочетания губных и язычных согласных с гласными)
От 20 до 30 недель (5-7,5 мес.)	«Расцвет» лепета, каноническая вокализация. Голосовые реакции выделяются из общего <i>комплекса оживления</i>
9-18 мес.	Произнесение слогов разных типов и «псевдослов», не имеющих еще четкого значения

Оценка этапов логвербального и начального вербального развития

Возраст, Основные показатели
месяцы

- Реакция сосредоточения на речевом общении с ребенком
- Улыбка при общении
- Комплекс оживления при общении со взрослым, гуление
- Дифференцированность комплекса оживления, смех
- Дифференциация направления звука, певучее гуление
- Лепет
- Готовность к совместной игровой деятельности, ориентация на звенящий колокольчик
- Реакция на незнакомое лицо, повторение одинаковых слогов *ба-ба, ма-ма*
- Общение с помощью жестов, игра в ладушки_____

10	Ситуационное понимание обращенной речи, использование 1-2 лепетных слов, понятных при соотнесении с ситуацией
11	Использование 3 лепетных слов с соотнесением
12	Использование 3-4 лепетных слов с соотнесением, понимание простой инструкции, дополняемой жестом
15	Словарный запас увеличивается до 6 слов, ребенок понимает простую инструкцию без жеста
18	Показывает одну из частей тела, словарный запас 7-20 слов
21	Показывает три части тела, начало фразы из 2 слов. Словарный запас составляет около 20 слов
24	Показывает 5 частей тела, словарный запас минимум 50 слов; понимает двух-этапную инструкцию, начинает использовать предложение из 2 слов
30	Адекватно использует местоимения «я», «ты», «мне», использует предложение из 2 слов
36	Словарный запас до 250 слов и выше, общается предложением из 3 и более слов, использует множественное число существительных и глаголов. Называет свое имя, пол и возраст, понимает значение простых предлогов, выполняет задания типа «Положи кубик под чашку», «Положи кубик в коробку»

Приложение 2

ОПРОСНИК АСВ (АНАЛИЗ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ)

Опросник АСВ позволяет диагностировать тип семейного воспитания и характер его нарушений. Его можно использовать в исследовании тех проблемных семей, где есть «проблемные» дети и подростки с явными акцентуациями характера и отклонениями в поведении (Эйдемиллер, Юстицкис, 1999).

В опроснике АСВ диагностируются следующие нарушения семейного воспитания.

1. Уровень протекции — сколько сил, времени уделяют родители воспитанию ребенка:
 - 1) гиперпротекция (чрезмерная) — шкала Г+;
 - 2) гипопротекция (недостаточная) — шкала Г-.
2. Степень удовлетворения потребностей — в какой мере деятельность родителей нацелена на удовлетворение потребностей ребенка, как материально-бытовых, так и духовных:
 - 1) потворствование (стремление родителей к максимальному и некритическому удовлетворению любых потребностей ребенка) — шкала У+;
 - 2) игнорирование потребностей ребенка (недостаточное стремление родителей к удовлетворению потребностей ребенка) — шкала У-.
3. Уровень требовательности к ребенку в семье. Требования выступают в виде обязанностей, запретов, наказаний:

- 1) чрезмерность требований-обязанностей представляет риск психотравматизма — шкала Т+;
 - 2) недостаточность требований-обязанностей приводит к трудности привлечения ребенка к какому-либо делу — шкала Т-;
 - 3) чрезмерность требований-запретов формирует реакцию эмансипации или предопределяет развитие черт сенситивной и тревожно-мнительной акцентуации — шкала З+;
 - 4) недостаточность требований-запретов стимулирует развитие гипертимного, неустойчивого типа характера — шкала З-;
 - 5) чрезмерность санкций — чрезмерное реагирование даже на незначительные нарушения поведения — шкала С+;
 - 6) минимальность санкций — упование на поощрение, сомнение в результативности любых наказаний — шкала С-.
4. Неустойчивость стиля воспитания — резкая смена стиля, приемов воспитания, формирующая упрямство, — шкала Н.

Диагностика типов семейного воспитания (опросник АСВ)

Нарушения семейного воспитания	Уровень протекций, П (Г+, Г-)	Полнота удовлетворенности потребностей, У (У+, У-)	Степень предъявления требований, Т (Т+, Т-)	Степень запрета, З (З+, З-)	Строгость санкций, С (С+, С-)
Потворствующая гиперпротекция	+	+			
Доминирующая гиперпротекция	+	+	+	+	+
Эмоциональное отвержение	-	-	+	+/-	+
Жестокое обращение	-	-	+	+	+
Гиперпротекция	-	-	-	-	+
Повышенная моральная ответственность			+	+	+

Примечание: «+» — чрезмерная выраженность соответствующей черты воспитания; «-» - недостаточная выраженность; «+» — при данном типе воспитания возможны как чрезмерность данной черты, так и недостаточность или просто выраженность.

Устойчивые сочетания различных черт воспитания представляют собой тип целенаправленного воспитания.

Классификация типов нарушений семейного воспитания выглядит следующим образом.

Потворствующая гиперпротекция (сочетание черт, отраженных в шкалах Г+. У+ при Т-, З-, С-). Подросток находится в центре внимания семьи, которая

стремится к максимальному удовлетворению его потребностей. Этот тип воспитания способствует развитию демонстративных (истероидных) и гипертимных черт характера у подростков.

Доминирующая гиперпротекция (Г+, У+, Т±, З±, С±). Подросток также в центре внимания родителей, которые отдают ему много сил и времени, лишая самостоятельности, ставя многочисленные ограничения и запреты. Такое воспитание усиливает реакцию эмансипации и обуславливает острые аффективные реакции экстрапунитивного типа. При тревожно-мнительном (психастеническом), сенситивном, астено-невротическом типах отклонений характера доминирующая гиперпротекция усиливает астенические черты.

Эмоциональное отвержение (Г±, У-, С+). В крайнем варианте это воспитание по типу «Золушки». Формирует и усиливает черты инертно-импульсивной (эпилептоидной) акцентуации характера и эпилепсидной психопатии, ведет к декомпенсации и формированию невротических расстройств у подростков с эмоционально-лабильной, сенситивной, астено-невротической акцентуациями характера.

Повышенная моральная ответственность (Г-, У-, Т+). Этот тип воспитания характеризуется сочетанием высоких требований к подростку с недостатком внимания к нему со стороны родителей, меньшей заботой о нем. Стимулируется развитие черт тревожно-мнительной (психастенической) акцентуации характера.

Гипопротекция (гипоопека) (Г-, У-, Т-, З-). Подросток предоставлен себе, родители не интересуются им, не контролируют его. Такое воспитание особенно неблагоприятно при акцентуациях гипертимного, неустойчивого и конформного типов.

Причины неправильного воспитания весьма различны. Порой это определенные обстоятельства в жизни семьи, мешающие наладить адекватное воспитание. Чаще — низкая педагогическая культура родителей. Во втором случае нередко основную роль в нарушении воспитательного процесса играют личностные особенности самих родителей.

Довольно часто родители склонны решать личностные проблемы за счет ребенка. Это может выражаться в следующем:

- ♦ расширение сферы родительских чувств (шкала РРЧ);
- ♦ предпочтение в подростке детских качеств (шкала ПДК);
- ♦ воспитательная неуверенность родителя (шкала ВН);
- ♦ фобия утраты ребенка (шкала ФУ);
- ♦ неразвитость родительских чувств (шкала НРЧ);
- ♦ сдвиг в установке родителей по отношению к полу ребенка (шкала ПЖК — предпочтение женских качеств, шкала ПМК — предпочтение мужских качеств);
- ♦ проекция на подростка собственных нежелательных качеств (шкала ПНК);
- ♦ вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (шкала ВК).

Какие нарушения вызывают подобные отношения родителей? Повышенную (доминирующую или потворствующую) протекцию или, наоборот, гипопротекцию, эмоциональное отвержение и жестокое обращение. Возможен и противоречивый тип воспитания.

Правила пользования опросником. Перед тем как мать или отец начнут заполнять опросник, постарайтесь создать атмосферу доверительного психологического контакта. Родители должны быть заинтересованы в искренности собственных ответов.

Каждый опрашиваемый получает бланк регистрации ответов и текст опросника. Зачитайте инструкцию, содержащуюся в начале опросника, и убедитесь, что родители все поняли правильно. После того как началось заполнение бланка регистрации ответов, инструктирование или пояснения нежелательны.

Обработка результатов. На бланке регистрации ответов (см. ниже) номера, относящиеся к одной шкале, для скорости подсчета расположены в одной строчке. Подсчитайте число обведенных номеров. Обратите внимание на то, что на бланке регистрации ответов за вертикальной чертой указано диагностическое значение (ДЗ) для каждой шкалы. Если число обведенных номеров достигает или превышает диагностическое значение, то у обследуемого родителя считается установленным указанный тип отклонения в воспитании.

Буквы за чертой — это применяемые в данных методических рекомендациях сокращенные названия шкал. Причем некоторые названия шкал подчеркнуты: это значит, что к результату по горизонтальной строке (набранному числу баллов) надо прибавить результат по дополнительной шкале, которая находится в нижней части бланка под горизонтальной чертой и обозначена теми же буквами, что и основная.

При наличии отклонений по нескольким шкалам необходимо обратиться к «Диагностике типов семейного воспитания» (см. выше). Это поможет точнее установить тип отклонения воспитания в исследуемой вами семье.

Опросник для родителей

Уважаемый(ая) _____

Предлагаемый Вам опросник содержит некоторые утверждения о воспитании детей. Все они пронумерованы. Такие же номера Вы видите в «Бланке для ответов». Читайте по порядку утверждения опросника. Если Вы в целом согласны с каким-то конкретным утверждением, то на «Бланке для ответов» обведите кружком номер этого утверждения. Если не согласны — зачеркните этот номер. Если Вам трудно сформулировать свое отношение, то возле номера вопроса на «Бланке» поставьте вопросительный знак.

В этом опроснике нет «правильных» или «неправильных» утверждений. Поэтому отвечайте так, как Вы сами думаете. Тем самым Вы поможете себе и психологу. Не спешите.

Желаем успеха!

На те утверждения, номера которых в опроснике выделены жирным шрифтом, мужчины могут не отвечать (19, 39, 59, 79, 99).

1. Я все делаю ради своего сына (дочери).
2. У меня часто не хватает времени подолгу заниматься с сыном (дочерью) чем-то для них интересным — куда-то пойти вместе, поговорить, поиграть.
3. Мне приходится разрешать своему сыну (дочери) такие вещи, которые не позволяют своим детям многие другие родители.

4. Не люблю, когда сын (дочь) приходит ко мне с вопросами. Лучше, чтобы думал(а) и решал(а) сам(а).
5. У нашего сына (дочери) дома обязанностей больше, чем у многих его товарищей (подруг).
6. Моего сына (дочь) очень трудно заставить что-либо сделать по дому.
7. Хорошо, когда дети имеют свою точку зрения на то, верно или нет рассуждают их родители.
8. Мой сын (дочь) возвращается домой по вечерам когда захочет.
9. Если хочешь, чтобы твой сын (дочь) стал(а) человеком, не оставляй безнаказанным ни одного его (ее) плохого поступка.
10. Если только возможно, стараюсь не наказывать сына (дочь).
11. Когда я в хорошем настроении, нередко прощаю своему сыну (дочери) то, за что в другое время наказал бы.
12. Я люблю своего сына (дочь) больше, чем люблю своего супруга (свою супругу).
13. Маленькие дети мне нравятся больше, чем взрослые.
14. Если мой сын (дочь) подолгу упрямится или злится, у меня бывает чувство, что я поступила (поступил) по отношению к нему (ней) неправильно.
15. У нас долго не было ребенка, хотя мы его очень желали.
16. Общение с детьми в общем-то очень утомительное дело.
17. У моего сына (дочери) есть некоторые черты, которые выводят меня из себя.
18. Воспитание моего сына (дочери) шло бы гораздо лучше, если мой муж (жена) не мешали мне.
19. Большинство мужчин легкомысленнее, чем женщины.
20. Большинство женщин легкомысленнее, чем мужчины.
21. Мой сын (дочь) для меня — самое главное в жизни.
22. Часто бывает, что я не знаю, где пропадает мой сын (дочь).
23. Стараюсь купить своему сыну (дочери) такую одежду, какую он (она) сам(а) хочет, даже если вещь дорогая.
24. Мой сын (дочь) непонятлив(а). Легче самому два раза сделать, чем один раз объяснить ему (ей).
25. Моему сыну (дочери) нередко приходится (или приходилось раньше) присматривать за младшим братом (сестрой).
26. Нередко бывает так: напоминаю сыну (дочери) сделать что-нибудь, а потом плюну и сделаю сам(а).
27. Родители ни в коем случае не должны допускать, чтобы дети подмечали их слабости и недостатки.
28. Мой сын (дочь) решает, с кем ему (ей) дружить.
29. Дети должны не только любить своих родителей, но и бояться их.
30. Я очень редко ругаю сына (дочь).
31. В нашей строгости к сыну (дочери) бывают большие колебания: иногда мы очень строги, иногда все разрешаем.
32. Мы с сыном понимаем друг друга лучше, чем мы с мужем (женой).

33. Меня огорчает, что мой сын (дочь) слишком быстро становится взрослым.
34. Если ребенок упрямится, потому что плохо себя чувствует, лучше всего сделать так, как он хочет.
35. Мой ребенок рос слабым и болезненным.
36. Если бы у меня не было детей, я бы добился (добилась) в жизни гораздо большего.
37. У моего сына (дочери) есть слабости, которые не проходят, хотя я упорно с ними борюсь.
38. Нередко бывает, что, когда я наказываю своего сына (дочь), мой муж (жена) тут же начинает упрекать меня в излишней строгости и утешать его (ее).
39. Мужчины более склонны к супружеской измене, чем женщины.
40. Женщины более склонны к супружеской измене, чем мужчины.
41. Заботы о сыне (дочери) занимают наибольшую часть моего времени.
42. Мне много раз пришлось пропускать родительское собрание.
43. Стараюсь купить ему (ей) все то, что он (она) хочет, даже если это стоит дорого.
44. Если побольше побыть в обществе моего сына (дочери), можно сильно устать.
45. Мне много раз приходилось поручать моему сыну (дочери) важные и трудные дела.
46. За моего сына (дочь) нельзя поручиться в серьезном деле.
47. Главное, чему родители должны научить своих детей, — это слушаться.
48. Мой сын сам решает, курить ему или нет.
49. Чем строже родители к ребенку, тем лучше для ребенка.
50. По характеру я — мягкий человек.
51. Если моему ребенку чего-то от меня нужно, он (она) старается выбрать момент, когда я в хорошем настроении.
52. Когда думаю о том, что когда-нибудь мой сын (дочь) вырастет и я буду ему (ей) не нужна, у меня портится настроение.
53. Чем дети старше, тем труднее иметь с ними дело.
54. Чаще всего упрямство ребенка может быть вызвано тем, что родители не умеют правильно к нему подойти.
55. Я постоянно переживаю за здоровье сына (дочери).
56. Если бы у меня не было детей, мое здоровье было бы гораздо лучше.
57. Некоторые очень важные недостатки моего сына (дочери) упорно не исчезают, несмотря на все меры.
58. Мой сын (дочь) недолюбливает моего мужа (жену).
59. Мужчина хуже понимает чувства другого человека, чем женщина.
60. Женщина хуже понимает чувства другого человека, чем мужчина.
61. Ради моего сына (дочери) мне от многого в жизни пришлось отказаться.
62. Бывало, что я не знал(а) о замечании или двойке в дневнике потому, что не гюсмотрел(а) в дневник.
63. Я трачу на своего сына (дочь) значительно больше денег, чем на себя.
64. Не люблю, когда сын (дочь) что-то просит. Я сам(а) лучше знаю, чего ему (ей) надо.

65. У моего сына (дочери) более трудное детство, чем у большинства его товарищей (ее подруг).
66. Дома мой сын (дочь) делает только то, что ему (ей) хочется, а не то, что надо.
67. Дети должны уважать родителей больше, чем других людей.
68. Мой сын (дочь) сам решает, на что ему тратить деньги.
69. Я строже отношусь к своему сыну (дочери), чем другие родители к своим детям.
70. От наказания мало проку.
71. Члены нашей семьи неодинаково строги с сыном (дочерью). Одни балуют, другие, наоборот, очень строги.
72. Мне бы хотелось, чтобы мой сын (дочь) не любил никого, кроме меня.
73. Когда мой сын (дочь) был маленький, он(а) мне нравился больше, чем в данное время.
74. Часто не знаю, как правильно поступать с моим сыном (дочерью).
75. В связи с плохим здоровьем сына (дочери) нам приходилось в детстве много позволять ему (ей).
76. Воспитание детей — тяжелый и неблагодарный труд. Им отдаешь все, а взамен не получаешь ничего.
77. С моим сыном (дочерью) мало помогает доброе слово. Единственное, что на него (на нее) действует, — это постоянные строгие наказания.
78. Мой муж (жена) старается настроить сына (дочь) против меня.
79. Мужчины чаще, чем женщины, действуют безрассудно, не обдумав последствий.
80. Женщины чаще, чем мужчины, действуют безрассудно, не обдумав последствий.
81. Я все время думаю о моем сыне (дочери), о его (ее) делах, здоровье и т. д.
82. Нередко приходится (или приходилось) подписываться в дневнике за несколько недель сразу.
83. Мой сын (дочь) умеет добиться от меня того, чего ему (ей) хочется.
84. Мне больше всего нравятся тихие и спокойные дети.
85. Мой сын (дочь) много помогает мне (дома, на работе).
86. У моего сына (дочери) мало обязанностей по дому.
87. Даже если дети уверены, что родители не правы, они должны делать так, как говорят родители.
88. Выходя из дому, мой сын (дочь) редко говорит, куда идет.
89. Бывают случаи, когда наказание — это ремень.
90. Многие недостатки в поведении сына (дочери) прошли сами собой с возрастом.
91. Когда наш сын (дочь) что-то натворит, мы беремся за него (нее). Если все тихо, опять оставляем его (ее) в покое.
92. Если бы мой сын не был бы моим сыном, а я была бы помоложе, то я наверняка в него влюбилась бы.
93. Мне интереснее говорить с маленькими детьми, чем с большими.
94. В недостатках моего сына (дочери) виноват(а) я сам(а), потому что не сумел(а) его (ее) воспитать.
95. Только благодаря нашим усилиям сын (дочь) остался жив(а).
96. Нередко завидую тем, кто живет без детей.

97. Если предоставить моему сыну (дочери) свободу, он (она) непременно использует это во вред себе или окружающим.
98. Нередко бывает, что если я говорю своему сыну (дочери) одно, то муж (жена) специально говорит наоборот.
99. Мужчины чаще, чем женщины, думают только о себе.
100. Женщины чаще, чем мужчины, думают только о себе.
101. Я трачу на сына (дочь) больше времени и сил, чем на себя.
102. Я довольно мало знаю о делах сына (дочери).
103. Желание моего сына (дочери) для меня закон.
104. Когда мой сын был маленький, он очень любил спать со мной.
105. У моего сына (дочери) плохой желудок.
106. Родители нужны ребенку, лишь пока он не вырос. Потом он все реже вспоминает о них.
107. Ради сына (дочери) я пошел бы (пошла бы) на любую жертву.
108. Моему сыну (дочери) нужно уделять внимания больше, чем я могу.
109. Мой сын (дочь) умеет быть таким милым, что я ему (ей) все прощаю.
110. Мне бы хотелось, чтобы сын женился попозже, после 30 лет.
111. Руки и ноги моего сына (дочери) часто бывают очень холодными.
112. Большинство детей — маленькие эгоисты. Они совсем не думают о здоровье и чувствах своих родителей.
113. Если не отдавать моему сыну (дочери) все время и силы, это может плохо кончиться.
114. Когда все благополучно, я мало интересуюсь делами сына (дочери).
115. Мне очень трудно сказать своему ребенку «нет».
116. Меня огорчает, что мой сын (дочь) все меньше нуждается во мне.
117. Здоровье моего сына (дочери) хуже, чем у большинства других подростков.
118. Многие дети не испытывают благодарности по отношению к своим родителям.
119. Мой сын (дочь) не может обходиться без моей помощи.
120. Большую часть своего свободного времени он (она) проводит вне дома.
121. У моего сына (дочери) очень много времени на развлечения.
122. Кроме моего сына, мне никто на свете не нужен.
123. У моего сына (дочери) порывистый и беспокойный характер.
124. Нередко думаю, что я слишком рано женился (вышла замуж).
125. Все, чего достиг мой сын (дочь) к настоящему времени (в учебе, работе и др.), он добился благодаря моей постоянной помощи.
126. Делами сына (дочери) в основном занимался мой муж (жена).
127. Кончив уроки (или придя с работы), мой сын (дочь) занимается тем, что ему (ей) нравится.
128. Когда я вижу или представляю сына с девушкой, у меня портится настроение.
129. Мой сын (дочь) часто болеет.
130. Семья не помогает, а осложняет мою жизнь.

Бланк для регистрации ответов родителей

Номер ответов					Шкала	ДЗ
1	21	41	61	81	Г+	7
2	22	42	62	82	Г-	8
3	23	43	63	83	У+	6
4	24	44	64	84	У-	4
5	25	45	65	85	Г+	4
6	26	46	66	86	Г-	4
7	27	47	67	87	З+	4
8	28	48	68	88	З+	3
9	29	49	69	89	С+	4
10	30	50	70	90	С-	4
11	31	51	71	91	Н	5
12	32	52	72	92	РРЧ	6
13	33	53	73	93	ПДК	4
14	34	54	74	94	ВН	4
15	35	55	75	95	ФУ	6
16	36	56	76	96	НРЧ	7
17	37	57	77	97	ПНК	4
18	38	58	78	98	ВК	4
19	39	59	79	99	ПМК	4
20	40	60	80	100	ПЖК	4
101	107	113	119	125	Г+	
102	108	114	120	126	Г-	
103	109	115	121	127	У+	
104	ПО	116	122	128	РРЧ	
105	111	117	123	129	ФУ	
106	112	118	124	130	НРЧ	

Ваши фамилия, имя, отчество _____

Фамилия и имя вашего ребенка _____

Возраст ребенка _____

Кто заполнял: отец, мать, другой воспитатель (подчеркнуть).

Приложение 3

ПАТОХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЙ ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ОПРОСНИК (ПДО)

Применяется для оценки акцентуаций характера, а также выраженности девиантных и делинквентных форм поведения у подростков 14-18 лет (Личко А. Е., 1999).

Инструкция: испытуемому предлагается выбрать из каждого раздела не более трех утверждений, которые отражают его мнение, либо ответ № 0 и занести номера выбранных ответов в бланк.

Самочувствие

1. У меня почти всегда плохое самочувствие.
2. Я всегда себя чувствую бодрым и полным сил.
3. Недели хорошего самочувствия чередуются у меня с неделями, когда я чувствую себя плохо.
4. Мое самочувствие часто меняется — иногда по несколько раз в неделю.
5. У меня почти всегда что-нибудь болит.
6. Плохое самочувствие возникает у меня после огорчений и беспокойств.
7. Плохое самочувствие появляется у меня от волнений и ожидания неприятностей.
8. Я легко переношу боль и физические страдания.
9. Мое настроение обычно такое же, как у окружающих меня людей.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Настроение

1. Как правило, настроение у меня очень хорошее.
2. Мое настроение легко меняется от незначительных причин.
3. У меня настроение портится от ожидания возможных неприятностей, беспокойства за близких, неуверенности в себе.
4. Мое настроение зависит от общества, в котором я нахожусь.
5. У меня почти всегда плохое настроение.
6. Мое плохое настроение зависит от плохого самочувствия.
7. Мое настроение улучшается, когда меня оставляют одного.
8. У меня бывают приступы мрачной раздражительности, во время которых достается окружающим.
9. У меня не бывает уныния и грусти, но может быть жесточенность и гнев.
10. Малейшие неприятности сильно огорчают меня.
11. Периоды очень хорошего настроения сменяются у меня периодами плохого настроения.
12. Мое настроение обычно такое же, как у окружающих меня людей.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Сон и сновидения

1. Я сплю хорошо, а сновидениям значения не придаю.
2. Сон у меня богат яркими сновидениями.
3. Перед тем как уснуть, я люблю помечтать.
4. Я плохо сплю ночью и чувствую сонливость днем.
5. Я сплю мало, но встаю бодрым. Сны вижу редко.
6. Сон у меня очень крепкий, но иногда бывают жуткие, кошмарные сновидения.
7. У меня плохой и беспокойный сон и часто бывают мучительно-тоскливые сновидения.
8. Бессонница у меня наступает периодически без особых причин.
9. Я не могу спокойно спать, если утром надо вставать в определенный час.
10. Если меня что-то расстроит, я долго не могу уснуть.
11. Я часто вижу разные сны — то радостные, то неприятные.
12. По ночам у меня бывают приступы страха.
13. Мне часто снится, что меня обижают.
14. Я могу свободно регулировать свой сон.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Пробуждение от сна

1. Мне трудно проснуться в назначенный час.
2. Просыпаюсь с неприятной мыслью, что надо идти на работу или на учебу.
3. В одни дни я встаю веселым и жизнерадостным, в другие — без всякой причины с утра угнетен и уныл.
4. Я легко просыпаюсь, когда мне нужно.
5. Утро для меня — самое тяжелое время суток.
6. Часто мне не хочется просыпаться.
7. Проснувшись, я нередко еще долго переживаю то, что видел во сне.
8. Периодами я утром чувствую себя бодрым, периодами — разбитым.
9. Утром я встаю бодрым и энергичным.
10. С утра я более активен, и мне легче работать, чем вечером.
11. Нередко бывало, что, проснувшись, я не мог сразу сообразить, где я и что со мной.
12. Я просыпаюсь с мыслью, что сегодня надо будет сделать.
13. Проснувшись, я люблю полежать в постели и помечтать.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Аппетит и отношение к еде

1. Неподходящая обстановка, грязь и разговоры о неаппетитных вещах никогда не мешали мне есть.
2. Периодами у меня бывает волчий аппетит, периодами ничего есть не хочется.
3. Я ем очень мало, иногда долго ничего не ем.
4. Мой аппетит зависит от настроения: то ем с удовольствием, то нехотя и через силу.

5. Я люблю лакомства и деликатесы.
6. Нередко я стесняюсь есть при посторонних людях.
7. У меня хороший аппетит, но я не обжора.
8. Есть кушанья, которые вызывают у меня тошноту и рвоту.
9. Я предпочитаю есть немного, но очень вкусное.
10. У меня плохой аппетит.
11. Я люблю сытно поесть.
12. Я ем с удовольствием и не люблю ограничивать себя в еде.
13. Я боюсь испорченной пищи и всегда тщательно проверяю ее свежесть и доброкачественность.
14. Мне легко можно испортить аппетит.
15. Еда меня интересует прежде всего как средство поддержать здоровье.
16. Я стараюсь придерживаться диеты, которую сам разработал.
17. Я плохо переношу голод — быстро слабею.
18. Я знаю, что такое чувство голода, но не знаю, что такое аппетит.
19. Еда не доставляет мне большого удовольствия.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к спиртным напиткам

1. Мое желание выпить зависит от настроения.
2. Я избегаю пить спиртное, чтобы не проболтаться.
3. Периодами я выпиваю охотно, периодами меня к спиртному не тянет.
4. Люблю выпить в веселой хорошей компании.
5. Я боюсь пить спиртное, потому что, опьянев, могу вызвать насмешки и презрение.
6. Спиртное не вызывает у меня веселого настроения.
7. К спиртному я испытываю отвращение.
8. Спиртным я стараюсь заглушить приступ плохого настроения, тоски или тревоги.
9. Я избегаю пить спиртное из-за плохого самочувствия и сильной головной боли впоследствии.
10. Я не пью спиртного, так как это противоречит моим принципам.
11. Спиртные напитки меня пугают.
12. Выпив немного, я особенно ярко воспринимаю окружающий мир.
13. Я выпиваю со всеми, чтобы не нарушать компанию.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Сексуальные проблемы

1. Половое влечение меня мало беспокоит.
2. Малейшая неприятность подавляет у меня половое влечение.
3. Я предпочитаю жить мечтами о подлинном счастье, чем разочаровываться в жизни.

4. Периоды сильного полового влечения чередуются у меня с периодами холодно-ности и безразличия.
5. В половом отношении я быстро возбуждаюсь, но быстро успокаиваюсь и охлаждаю.
6. При нормальной семейной жизни не существует никаких половых проблем.
7. У меня сильное половое влечение, которое мне трудно сдерживать.
8. Моя застенчивость мне очень сильно мешает.
9. Измены я никогда бы не простил.
10. Я считаю, что половое влечение нельзя сдерживать, иначе оно мешает плодотворной работе.
11. Наибольшее удовольствие мне доставляет флирт и ухаживание.
12. Я люблю анализировать свое отношение к половым проблемам, свое собственное влечение.
13. Я нахожу ненормальности в своем половом влечении и стараюсь бороться с ними.
14. Считаю, что половым проблемам не следует придавать большого значения.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к одежде

1. Люблю костюмы яркие и броские.
2. Считаю, что одетым надо быть всегда прилично, потому что «встречают по одежке».
3. Для меня главное, чтобы одежда была удобной, аккуратной и чистой.
4. Люблю одежду модную или необычную, которая невольно привлекает взоры.
5. Никогда не следую общей моде, а ношу то, что мне самому понравилось.
6. Люблю одеться так, чтобы было к лицу.
7. Не люблю слишком модничать, считаю — надо одеваться как все.
8. Часто беспокоюсь, что мой костюм не в порядке.
9. Об одежде я мало думаю.
10. Мне часто кажется, что окружающие осуждают меня за мой костюм.
11. Предпочитаю темные и серые тона.
12. Временами одеваюсь модно и ярко, временами своей одеждой не интересуюсь.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к деньгам

1. Нехватка денег меня раздражает.
2. Деньги меня совершенно не интересуют.
3. Очень огорчаюсь и расстраиваюсь, когда денег не хватает.
4. Не люблю заранее рассчитывать все расходы, легко беру в долг, даже если знаю, что к сроку отдать мне будет трудно.
5. Я очень аккуратен в денежных делах и, зная неаккуратность многих, не люблю давать в долг.
6. Если у меня взяли в долг, я стесняюсь об этом напомнить.
7. Я всегда стараюсь оставить деньги про запас на непредвиденные расходы.

8. Деньги мне нужны только для того, чтобы как-нибудь прожить.
9. Стараюсь быть бережливым, но не скупым, люблю тратить деньги с толком.
10. Всегда боюсь, что мне не хватит денег, и очень не люблю брать в долг.
11. Периодами я к деньгам отношусь легко и трачу их не задумываясь, периодами все пугаюсь остаться без денег.
12. Я никогда и никому не позволю ущемлять меня в деньгах.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к родителям

1. Очень боюсь остаться без родителей.
2. Я считаю, что родителей надо уважать, даже если хранишь против них в сердце обиды.
3. Люблю и привязан, но бывает, сильно обижаюсь и даже ссорюсь.
4. В одни периоды мне кажется, что меня слишком сильно опекали, в другие — укоряю себя за непослушание и причиненные родным огорчения.
5. Мои родители не дали мне того, что необходимо в жизни.
6. Упрекаю их в том, что в детстве они недостаточно уделяли внимания моему здоровью.
7. Очень люблю (любил) одного из родителей.
8. Я люблю их, но не переносю, когда мною распоряжаются и командуют.
9. Я очень люблю мать и боюсь, что с нею что-нибудь случится.
0. Упрекаю себя за то, что недостаточно сильно люблю (любил) родителей.
1. Они меня слишком притесняли и во всем навязывали свою волю.
2. Мои родные меня не понимают и кажутся мне чужими.
3. Я считаю себя виноватым перед ними.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к друзьям

1. Мне не раз приходилось убеждаться, что дружат из выгоды.
2. Хорошо себя чувствую с тем, кто мне сочувствует.
3. Для меня важен не один друг, а дружный коллектив.
4. Я ценю такого друга, который умеет меня выслушать, приободрить, вселить уверенность, успокоить.
5. О друзьях, с кем пришлось расстаться, я долго не скучаю и быстро нахожу новых.
6. Я чувствую себя таким больным, что мне не до друзей.
7. Моя застенчивость мешает мне подружиться с тем, с кем хотелось бы.
8. Я легко завязываю дружбу, но часто разочаровываюсь и охлаждаеваю.
9. Я предпочитаю тех друзей, которые внимательны ко мне.
10. Я сам выбираю себе друга и решительно бросаю его, если разочаровываюсь в нем.
11. Я не могу себе найти друга по душе.
12. У меня нет никакого желания иметь друга.

13. Периодами я люблю большие дружеские компании, периодами избегаю их и ищу одиночества.
14. Жизнь научила меня быть не слишком откровенным даже с друзьями.
15. Люблю иметь много друзей и тепло относиться к ним.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к окружающим

1. Я окружен глупцами, невеждами и завистниками.
2. Окружающие мне завидуют и потому ненавидят меня.
3. В одни периоды мне хорошо с людьми, в другие периоды они меня тяготят.
4. Я считаю, что самому не следует выделяться среди окружающих.
5. Стараюсь жить так, чтобы окружающие не могли сказать обо мне ничего плохого.
6. Мне кажется, что окружающие меня презирают и смотрят на меня свысока.
7. Легко схожусь с людьми в любой обстановке.
8. Больше всего со стороны окружающих я ценю внимание к себе.
9. Я быстро чувствую хорошее или недоброжелательное отношение к себе и так же отношусь сам.
10. Я легко ссорюсь, но быстро и мирюсь.
11. Я часто подолгу размышляю, правильно или неправильно я что-нибудь сказал или сделал в отношении окружающих.
12. Людское общество меня быстро утомляет и раздражает.
13. От окружающих я стараюсь держаться подальше.
14. Я не знаю своих соседей и не интересуюсь ими.
15. Мне часто кажется, что окружающие подозревают меня в чем-то плохом.
16. Мне приходилось от окружающих терпеть много обид и обманов, и это всегда настораживает меня.
17. Мне часто кажется, что окружающие смотрят на меня как на никчемного и ненужного человека.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к незнакомым людям

1. Я отношусь настороженно к незнакомым людям и невольно опасаясь зла.
2. Бывает, что совершенно незнакомый человек мне сразу внушает доверие и симпатию.
3. Я избегаю новых знакомств.
4. Незнакомые люди внушают мне беспокойство и тревогу.
5. Прежде чем познакомиться, я всегда хочу узнать, что это за человек, что говорят о нем люди.
6. Я никогда не доверяюсь незнакомым людям и не раз убеждался, что в этом я прав.

7. Если незнакомые проявляют интерес ко мне, то и я с интересом отношусь к ним.
8. Незнакомые люди меня раздражают, к знакомым я уже как-то привык.
9. Я охотно и легко заводжу новые знакомства.
10. Временами я охотно знакомлюсь с новыми людьми, временами ни с кем знакомиться не хочется.
11. В хорошем настроении я легко знакомлюсь, в плохом — избегаю знакомств.
12. Я стесняюсь незнакомых людей и боюсь заговорить первым.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к одиночеству

1. Я считаю, что всякий человек не должен отрываться от коллектива.
2. В одиночестве я чувствую себя спокойнее.
3. Я не переношу одиночества и всегда стремлюсь быть среди людей.
4. Периодами мне лучше среди людей, периодами предпочитаю одиночество.
5. В одиночестве я размышляю или беседую с воображаемым собеседником.
6. В одиночестве я скучаю по людям, а среди людей быстро устаю и ищу одиночества.
7. Большей частью я хочу быть на людях, но иногда хочется побыть одному.
8. Я не боюсь одиночества.
9. Я боюсь одиночества и тем не менее так получается, что нередко оказываюсь в одиночестве.
10. Я люблю одиночество.
11. Одиночество я переношу легко, если только оно не связано с неприятностями.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к будущему

1. Я мечтаю о светлом будущем, но боюсь неприятностей и неудач.
2. Будущее кажется мне мрачным и бесперспективным.
3. Я стараюсь жить так, чтобы будущее было хорошим.
4. В будущем меня больше всего беспокоит мое здоровье.
5. Я убежден, что в будущем исполнятся мои желания и планы.
6. Не люблю много раздумывать о своем будущем.
7. Мое отношение к будущему часто и быстро меняется: то строю радужные планы, то будущее мне кажется мрачным.
8. Я утешаю себя тем, что в будущем исполнятся все мои желания.
9. Я всегда невольно думаю о возможных неприятностях и бедах, которые могут случиться в будущем.
10. Мои планы на будущее я люблю разрабатывать в малейших деталях и во всех деталях стараюсь их осуществить.
11. Я уверен, что в будущем докажу всем свою правоту.
12. Я живу своими мыслями, и меня мало волнует, каким в действительности окажется мое будущее.

13. Периодами мое будущее кажется мне светлым, периодами — мрачным.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к новому

1. Периодами я легко переношу перемены в своей жизни и даже люблю их, но периодами начинаю их бояться и избегать.
2. Новое меня привлекает, но вместе с тем беспокоит и тревожит.
3. Я люблю перемены в жизни — новые впечатления, новых людей, новую обстановку.
4. У меня бывают моменты, когда я жадно ищу новые впечатления и новые знакомства, но бывает, когда я избегаю их.
5. Я люблю сам придумывать новое, все переиначивать и делать по-своему, не так, как все.
6. Новое меня привлекает, но часто быстро утомляет и надоедает.
7. Не люблю всяких новшеств, предпочитаю раз установленный твердый порядок.
8. Я боюсь перемен в жизни: новая обстановка меня пугает.
9. Новое приятно, если только обещает для меня что-то хорошее.
10. Меня привлекает лишь то новое, что соответствует моим принципам и интересам.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к неудачам

1. Свои неудачи я переживаю сам и ни у кого не ищу сочувствия и помощи.
2. Периоды, когда я активно борюсь с неудачами, чередуются у меня с периодами, когда у меня от малейших неудач опускаются руки.
3. Неудачи приводят меня в отчаяние.
4. Неудачи вызывают у меня сильное раздражение, которое я изливаю на невиновных.
5. Если случается неудача, я всегда ищу, что же я сделал неправильно.
6. Неудачи вызывают у меня протест и негодование и желание их преодолеть.
7. Если в моих неудачах кто-то виноват, я не оставляю его безнаказанным.
8. При неудачах мне хочется убежать куда-нибудь подальше и не возвращаться.
9. Бывает, что малейшие неудачи приводят меня в уныние, но бывает, что серьезные неприятности я переношу стойко.
10. Неудачи меня угнетают, и я прежде всего виню самого себя.
11. Неудачи меня не задевают, я не обращаю на них внимания.
12. При неудачах я еще больше мечтаю о свершении своих желаний.
13. Я считаю, что при неудачах нельзя отчаиваться.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к приключениям и риску

1. Люблю всякие приключения, даже опасные, охотно иду на риск.
2. Я много раз взвешиваю все «за» и «против» и все никак не решаюсь рискнуть.

3. Мне не до приключений, а рискую я, только если к этому принуждают обстоятельства.
4. Я не люблю приключений и избегаю риска.
5. Я люблю мечтать о приключениях, но не ищу их в жизни.
6. Временами я люблю приключения и часто рискую, но временами приключения и риск становятся мне не по душе.
7. Приключения я люблю только веселые и те, что хорошо кончаются, а рисковать не люблю.
8. Я специально не ищу приключений и риска, но иду на них, когда этого требует мое дело.
9. Приключения и риск меня привлекают, если в них мне достается первая роль.
10. Бывает, что риск и азарт меня совершенно опьяняют.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к лидерству

1. Я могу идти впереди других в рассуждениях, но не в действиях.
2. Я люблю быть первым в компании, руководить и направлять других.
3. Я люблю опекать кого-либо одного, кто мне понравится.
4. Я всегда стремлюсь учить людей правилам и порядку.
5. Одним людям я нехотя подчиняюсь, другими команду сам.
6. Периодами я люблю «задавать тон», быть первым, но периодами мне это надоедает.
7. Я люблю быть первым там, где меня любят; бороться за первенство я не люблю.
8. Я не умею командовать другими.
9. Я не люблю командовать людьми — ответственность меня пугает.
10. Всегда находятся люди, которые слушаются меня и признают мой авторитет.
11. Я люблю быть первым, чтобы мне подражали, за мной бы следовали.
12. Я охотно слеую за авторитетными людьми.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к критике и возражениям

1. Я не слушаю возражений и критики и всегда думаю и делаю по-своему.
2. Слушая возражения и критику, я ищу довода в свое оправдание, но не всегда решаюсь его высказать.
3. Возражения и критика меня особенно раздражают, когда я устал и плохо себя чувствую.
4. Критика и осуждения в мой адрес лучше равнодушия и пренебрежения ко мне.
5. Не люблю, когда меня критикуют и мне возражают, — сержусь и не всегда могу сдержать свой гнев.
6. Когда меня критикуют или мне возражают, это меня сильно огорчает и приводит в уныние.
7. От критиков мне хочется убежать подальше.

8. В одни периоды критику и возражения переношу легко, в другие — очень болезненно.
9. Возражения и критика меня очень огорчает, если они резкие и грубые по форме, даже если они касаются мелочей.
10. Я не слышал еще справедливой критики в свой адрес или справедливых возражений моим доводам.
11. Я стараюсь правильно реагировать на критику.
12. Я убедился, что критикуют обычно только для того, чтобы тебе напакостить или самим выдвинуться.
13. Если меня критикуют или мне возражают, мне всегда начинает казаться, что другие правы, а я — нет.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к опеке и наставлениям

1. Я слушаю наставления только тех, кто имеет на это право.
2. Я охотно слушаю те наставления, которые касаются моего здоровья.
3. Не выношу, когда меня опекают и за меня все решают.
4. Я не нуждаюсь в наставлениях.
5. Я охотно слушаюсь того, кто, знаю, меня любит.
6. Я стараюсь слушать полезные наставления, но это не всегда у меня получается.
7. Временами все наставления пролетают мимо моих ушей, а временами я ругаю себя за то, что не слушал их раньше.
8. Совершенно не переношу наставления, если они делаются начальственным тоном.
9. Я внимательно слушаю наставления и не противлюсь, когда меня опекают.
10. Я охотно слушаю те наставления, что мне приятны, и не переношу тех, что мне не по душе.
11. Я люблю, когда обо мне заботятся, но не люблю, чтобы мною командовали.
12. Я не решаюсь прервать даже вовсе никчемные для меня наставления или избавиться от ненужного для меня покровительства.
13. Наставления вызывают у меня желание делать все наоборот.
14. Я допускаю опеку над собой в повседневной жизни, но не над моим душевным миром.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к правилам и законам

1. Когда правила и законы мне мешают, это вызывает у меня раздражение.
2. Всегда считаю, что для интересного и заманчивого дела всякие правила и законы можно обойти.
3. Логически обоснованные правила я стараюсь соблюдать.
4. Я часто боюсь, что меня по ошибке примут за нарушителя законов.
5. Ужасно не люблю всякие правила, которые меня стесняют.

6. Периоды, когда я не очень слежу за тем, чтобы соблюдать все правила и законы, чередуются с периодами, когда я упрекаю себя за недисциплинированность.
7. Всякие правила и распоряжки вызывают у меня желание нарочно их нарушать.
8. Правила и законы я всегда соблюдаю.
9. Всегда слежу за тем, чтобы все соблюдали правила.
10. Часто упрекаю себя за то, что нарушал правила и не строго соблюдал законы.
11. Я стремлюсь соблюдать правила и законы, но это не всегда мне удастся.
12. Строго следую тем правилам, которые считаю справедливыми, борюсь с теми, которые считаю несправедливыми.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Оценка себя в детстве

1. В детстве я был робким и плаксивым.
2. Очень любил сам сочинять всякие сказки и фантастические истории.
3. В детстве я избегал шумных подвижных игр.
4. Я был как все дети и ничем не отличался от своих сверстников.
5. Периодами мне кажется, что в детстве я был живым и веселым, периодами начинаю думать, что был очень непослушным и беспокойным.
6. Я с детства был самостоятельным и решительным.
7. В детстве я был веселым и отчаянным.
8. В детстве я был обидчивым и чувствительным.
9. В детстве я был очень непоседливым и болтливым.
0. В детстве я был таким же, как сейчас: меня легко было огорчить, но легко успокоить и развеселить.
1. С детства я стремился к аккуратности и порядку.
2. В детстве я любил играть один или смотреть издали, как играют другие дети.
3. В детстве я больше любил беседовать со взрослыми, чем играть с ровесниками.
4. В детстве я был капризным и раздражительным.
5. В детстве я плохо спал и плохо ел.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Отношение к школе

1. Любил вместо школьных занятий отправиться с друзьями погулять или сходить в кино.
2. Сильно переживал замечания и отметки, которые меня не удовлетворяли.
3. В младших классах любил школу, потом она стала меня тяготить.
4. Периодами любил школу, периодами она мне начинала надоедать.
5. Не любил школу, потому что все педагоги относились ко мне несправедливо.
6. Школьные занятия меня очень сильно утомляли.
7. Больше всего любил школьную самостоятельность.
8. Любил школу, потому что там была веселая компания.

9. Стеснялся ходить в школу: боялся насмешек и грубости.
10. Очень не любил физкультуры.
11. Посещал школу регулярно и всегда активно участвовал в общественной работе.
12. Школьная обстановка меня очень тяготила.
13. Старался аккуратно выполнять все задания.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Оценка себя в данный момент

1. Мне не хватает холодной рассудительности.
2. Временами я доволен собой, временами ругаю себя за нерешительность и вялость.
3. Я слишком мнителен, без конца тревожусь и беспокоюсь обо всем.
4. Я не виновен в том, что возбуждаю зависть у других.
5. Мне не хватает усидчивости и терпения.
6. Считаю, что я ничем не отличаюсь от большинства людей.
7. Мне не хватает решительности.
8. Я не вижу у себя больших недостатков.
9. В хорошие минуты я вполне доволен собой, в минуты дурного настроения мне кажется, что мне не хватает то одного, то другого качества.
10. Я слишком раздражителен.
11. Другие находят у меня крупные недостатки, я считаю, что они преувеличивают.
12. Я страдаю оттого, что меня не понимают.
13. Я чрезмерно чувствителен и обидчив.
0. Ни одно из определений ко мне не подходит.

Обработка: используя приведенные ниже коды, производится оценка тех или иных особенностей испытуемого.

[illegible]

Аппетит и отношение к еде	1	2	3	5	6	7	и	15	16	17			
	Ш	Т	А	л л п	СТ	М	н	М		ц			
			ЦЭМ						И				
Сексуальные проблемы	1	2	5	7	8	11	13	14					
	н н д						пт	ли					
	м	ц	НИ	КВ	ИИ	лс	гл						
Отношение к одежде	1	4	5	6									
		ИИ	АС	КФ									
	АВ	к											
Отношение к деньгам	1	2	4	6									
		ц	ИМ	ЛА									
	м	э и д		И									
Отношение к спиртному	1	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	0
	+2	М+1	ГГ+2	-1	-1	С-3	+ 1	П	СШ п-з		Цd	А	0
	ц		С-1	+2	+ 1	ЦЛ+2	Ф		+1	и		Л	оэ
Отношение к родителям	1	3	5	7	8	9	10	11	12	13	0		
	П	л л в	Е	ЕФФ	ПП	ПП	М	Е	ШЕ	Эd	0Е		
			К					г л п э					
Отношение к друзьям	1	3	4	6	7	12	14	15					
	д	ГЦ	К		СС	д	Л	А					
		d		И									
Отношение к окружающим	2	5	7	10	13	16							
		м м	Г	В		d							
	ЭФ		С	с	П								
Отношение к незнакомым	1	2	8	9	12								
	э э		Ц	ГЦ	СС								
	г	ЭЭ	Г	С									
Отношение к одиночеству	1	2	3	4	5	6	8	11					
	н	СШ Ш	г э н	ЛА		d	Ш	Л					
	ш ш		СП ш ш ш		ЭИВ								

Отношение к будущему	3	5	7	8	10	11							
	М	ГГ	П	Э	П	d							
Отношение к новому	5	6	7	8	9	10							
	Ш			d	ЛЭ	п ш ш э							
		Э	ИД										
Отношение к неудачам	1	2	3	5	7	8	10	13					
	ш в		э	И	33d		П	к					
	ППЭ	ЭЭ	в			Л	П						
Отношение к риску	1	2	3	5	6	7	9	10					
	г	С	с м		В	Ф	Г						
	СС			ЭЭ				л н					
Отношение к лидерству	1	4	7	8	9								
	ц		п п	ЛС									
		И			И								
Отношение к критике	1	5	7	8	9	10	11	12	0				
	ш ш Е	Е	HEd	Т	А	Е	ц	Е	0Е				
	К	Л				ПП	d	И	АО				
Отношение к опеке	1	2	3	4	6	8	9	и	12	13	14	0	
	ц п м	ЭЭ	ДЕ	Е	ЦЛ	Е		и и - ЕФ		ЕФФ Ф	ЕФФ	0Е	
							И		и				
Отношение к правилам	1	2	4	5	7	8	9	10	11	0			
	Е	ГТЕ	d	Е	Е			d	ЛФ	0Е			
	К	С	Г	Л	ц	ddd	И						
Оценка себя в детстве	2	4	7	8	10	11	12	13	14				
	Г	д	Г	с с	Л			И	ЭЭ				
		ц	С			ИИ	Л		Л				
Отношение к школе	1	2	3	4	6	9	11	13					
	г э н н	Э	Ц	Ф	d			ц					
		ЭНН				И	ШШ dd	d					
Оценка себя в данный момент	1	2	3	6	8	10	11	12	13				
	м	ТТ	А		ЭИ		d	ш и	с				
	г			ПП	А	М			м				

Интерпретация: типы акцентуаций характера: Г — гипертимный; Ц — циклоидный; Л — лабильный; А — астено-невротический; С — сензитивный; П — пси-

хастенический; Ш — шизоидный; Э — эпилептоидный; И — истероидный; Н — неустойчивый; К — конформный.

Дополнительные показатели: 0 — негативное отношение к исследованию; Д — диссимуляции; Т — откровенности; В — черт характера, встречающихся при органических психопатиях; Е — степень отражения реакции эмансипации в самооценке; *d* — показатель психологической склонности к делинквентности; М — мужественности; Ф — женственности.

Определение степени конформности.

Если $K = 1$ или $K = 0$, то это свидетельствует о низкой конформности или даже о неконформизме. В самооценке это наиболее присуще представителям шизоидного и истероидного типов. При $K = 2$ или $K = 3$ конформность умеренная, при $K = 4$ и $K = 5$ — средняя, а при $K = 6$ и более — высокая.

Определение негативного отношения к исследованию.

Величина показателя 0, равная 6 и более баллам, свидетельствует о скрытом негативном отношении к исследованию. Надежность правильности диагностики типа при этом снижается.

Определение возможной склонности к диссимуляции.

Если показатель Д превышает показатель Т на 4 и более баллов, то это свидетельствует в пользу возможной диссимуляции. Констатация возможной диссимуляции снижает надежность диагностики типа и практически полностью исключает правильную диагностику типов Ц и К. Сам по себе высокий показатель Д, особенно если $D=6$ и более баллам, наиболее часто встречается у представителей типа Н.

Диагностика органической природы психопатии или акцентуации характера.

Указание на возможную органическую природу может быть получено с помощью индекса В (*Brain minimal damage*), если его величина равна 5 и более баллам. Показатель $B < 5$ не исключает органического генеза, так как лишь у 45 % органических психопатий показатель $B = 5$ и более баллам. Обратная ошибка (B больше или равен 5) при отсутствии каких-либо признаков органического резидуума, черепно-мозговых травм, инфекций или тяжелых нейроинтоксикации в анамнезе не превышает 8 %. Высокий индекс В часто встречается также у представителей типа Э.

Оценка реакции эмансипации, точнее ее отражение в самооценке, но не в поведении, проводится на основании показателя Е; если он равен 0 или 1, реакция эмансипации слабая, если $E = 2$ или 3 — типы С и П не диагностируются независимо от числа баллов в их пользу, так как представителям этих типов выраженная реакция эмансипации несвойственна. Высокий показатель Е, равный 6 и более баллам, чаще всего встречается у представителей типов Ш и И. По-видимому, это связано с нередко присущим представителям этих типов неконформизмом. Следует отметить, что у гипертимного типа реакция эмансипации нередко бывает сильно выражена в поведении, но ее отражение в самооценке гораздо более умеренное.

Оценка психологической склонности к делинквентности на основании показателя *D* неодинакова для подростков мужского и женского пола и для представителей разных типов. В данном коде даны баллы для подростков мужского пола. Низкий балл делинквентности вовсе не свидетельствует об отсутствии склонности к ней (кроме случаев, где диагностирован тип С). Указанием на возможную

склонность к делинквентности служит показатель d , если он равен 4 баллам и более. При типах Ш и Н склонность к делинквентности не может быть определена с помощью данного показателя. У представителей типа Ш этот показатель может быть весьма высоким без всякой склонности к делинквентности. При типе Н он обычно низок, но представители этого типа не нуждаются в выявлении склонности к делинквентности с помощью особого показателя, так как в условиях безнадзорности они, как правило, обнаруживают делинквентное поведение.

Оценка психологической склонности к алкоголизации. Цифровые баллы за выборы, сделанные по теме «Отношение к спиртным напиткам» в 1-м и 2-м исследованиях, суммируются алгебраически, т. е. с учетом знака. При суммарной величине +2 и выше можно говорить о наличии психологической склонности к употреблению спиртных напитков. Очень высокие показатели (+6 и выше) свидетельствуют не об интенсивной алкоголизации, а о стремлении демонстрировать свою склонность к выпивкам (чаще встречается у представителей типа И). Отрицательная величина говорит об отсутствии психологической склонности к алкоголизации, величина, равная 0 или +1, является неопределенным результатом.

График (знаком * отмечены дополнительные баллы в пользу типа III, 1 балл за $K = 1$ и 1 балл за $d = 6$). Для подсчета баллов суммируются баллы, полученные в 1-м и во 2-м исследованиях.



Дополнительные баллы, начисляемые по шкале объективной оценки (знак > обозначает больше или равно).

Г = 0 или 1 П, С

Ц > 6 Л

А > 4 Л

П = 0 или 1 Н

Н = 0 или 1 П

К = 0 Ш, Ш, И

К = 1 Ш

Д > 6 Н

Т > Д П, П, Ц

В = 5 Э

В > 6 Э, Э

Е > 6 Ш, И

dШ

Наличие ошибок в выборах (один и тот же номер выбора на одну тему в 1-м и 2-м исследованиях): за 1 ошибку Э, за 2 и более Э, Э.

Приложение 4

МЕТОДИКА «НЕСУЩЕСТВУЮЩЕЕ ЖИВОТНОЕ»

Для изучения личностных особенностей детей и подростков часто используется проективный тест «Несуществующее животное» (Романова Е. С., 2001).

Необходимые материалы: для работы потребуется лист бумаги, простой мягкий карандаш и резинка. Лист бумаги лучше брать белый. Карандашом средней мягкости, простой ручкой или фломастером рисовать нельзя.

Инструкция: придумайте и нарисуйте несуществующее животное и назовите его несуществующим именем.

Показатели и интерпретация

Положение рисунка на листе. В норме рисунок расположен по средней линии стандартного вертикального листа. Если рисунок располагается ближе к верхнему краю листа, трактуется как высокая самооценка, недовольство собственным положением в социуме и недостаточность признания со стороны окружающих, стремление к самоутверждению (чем выше расположен рисунок, тем выраженнее тенденция). Положение рисунка в нижней части — свидетельство неуверенности в себе, низкой самооценки, подавленности, нерешительности, неуверенности, низкой заинтересованности в своем социальном положении, признании, отсутствия тенденции к самоутверждению.

Центральная смысловая часть фигуры (голова или заменяющие ее детали). Голова, повернутая вправо, отражает устойчивое стремление к активной деятельности (ребенок, подросток активно переходит к реализации своих планов, наклонностей).

Голова, повернутая влево, — тенденция к рефлексии, размышлению. Испытуемый «не человек действия», лишь незначительная часть замыслов реализуется или начинает реализовываться. Нередки нерешительность, страх, боязнь перед активным действием (что именно, надо выяснить дополнительно).

Положение анфас, т. е. голова, направленная на рисующего, трактуется как эгоцентризм. На голове расположены детали, соответствующие органам чувств, — уши, рот, глаза.

Глазам придается особое значение. Большие, подчеркнутые глаза являются признаком присущего человеку чувства страха (интересно, что одними из первых на это обратили внимание исследователи, изучавшие рисунки японских детей, переживших ядерную бомбардировку Хиросимы). Этот признак особенно подчеркивается резкой подрисовкой радужки.

Обратите внимание на наличие или отсутствие ресниц. Подчеркнутые ресницы (в рисунках мальчиков) — показатель демонстративных тенденций в поведении, отражающих заинтересованность в восхищении окружающих своей внешней привлекательностью, манерой одеваться, придание этому большого значения.

Значение детали «уши» прямое: заинтересованность в информации, значимость мнения окружающих для себя (дополнительно по другим показателям, по их сочетанию определяется, предпринимает ли испытуемый что-либо для поло-

жительной оценки или только дает соответствующие реакции на окружающих: радость, гордость, обида, огорчение, не изменяя при этом своего положения).

Деталь «рот» можно оценивать следующим образом. Приоткрытый рот в сочетании с языком — возможный косвенный признак разговорчивости, болтливости, в сочетании с подрисовкой губ трактуется как чувственность. Открытый рот без подрисовки губ и языка, особенно зачерченный, трактуется как легкость возникновения страхов и опасений, недоверия. Рот с оскаленными зубами — признак вербальной агрессии, в большинстве случаев защитной: огрызается, защищается, грубит в ответ на осуждение или порицание. Для детей и подростков значение рта округлой формы означает боязливость и тревогу. Увеличенный (по отношению к фигурой в целом) размер головы говорит о том, что испытуемый ценит рациональное начало, а возможно, и эрудицию в себе и окружающих.

На голове часто расположены дополнительные детали: рога — защита, агрессия (определить в сочетании с другими признаками агрессии — ногтями, щетиной, иглами). Характер этой агрессии — спонтанный или ответно-защитный.

Перья — тенденция к самоукрашению или к самооправданию и демонстративности. Грива, шерсть, подобие прически — чувственность, подчеркивание своего пола, иногда ориентировка на свою сексуальную роль.

Несущая часть фигуры (опорная — ноги, лапы, постаменты). Рассматривается основательность этой части фигуры по отношению к размеру всей фигуры и по форме — основательность, обдуманность, рациональность принятия решений, опора на существенную и значимую информацию, на существенные положения. В противном случае — поверхностность и неосновательность суждений, легкомысленность выводов, иногда импульсивность принятия решений — особенно при полном или частичном отсутствии ног. Обратит внимание на характер соединения ног с корпусом: соединены точно, тщательно или небрежно, слабо или не соединенные совсем. Это характер контроля за своими рассуждениями, выводами, решениями. Однотипность и однонаправленность, а также повторяемость формы ног любых элементов в одной части — конформность суждений и установок в принятии решений, стационарность, банальность. Разнообразие в положении этих деталей говорит о своеобразии установок и суждений, самостоятельности, небанальности, соответственно необычности формы, даже о творческом начале в норме или инакомыслии (ближе к патологии).

Части, возвышающиеся над уровнем фигуры, могут быть функциональные или украшающие. Крылья, дополнительные ноги, щупальца, детали панциря, перья, бантик, что-то вроде завитушек, кудрей, цветков. Первые — это энергия, охват разных областей человеческой деятельности, уверенность в себе, самораспространение с неделикатными, неразборчивыми утешениями окружающих либо любознательность, «соучастие» как можно в большем количестве мероприятий, завоевание себе места под солнцем, увлеченность своей деятельностью, смелостью мероприятий — соответственно значению символа (щупальца, крылья и т. д.). Вторые — демонстративность, склонность к обращению на себя внимания, манерность.

Хвосты — выражают отношение к собственным действиям или поступкам, или решениям, размышлениям, вербальной продукции — по тому, повернут ли хвост вправо (+) на листе или влево (-), судят об окраске этого отношения, которая выражена в направлении хвоста. Вверх — уверенно, положительно, бодро;

хвост же, падающий вниз, показывает недовольство собой, подавленность, сожаление, раскаяние и т. д. Особое внимание следует обратить на хвосты, состоящие из нескольких, иногда повторяющихся звеньев. Особенно на пышные, длинные, разветвленные. Их направленность также имеет значение: вправо — по поводу своих действий или поведения, влево — по поводу своих мыслей, решений, пропущенного момента, собственной нерешительности.

Контур фигуры. Важно наличие или отсутствие выступов (типа шипов, панциря, игл, прорисовки или затемнения линий контура). Это защита от окружающих. Агрессивная защита, если рисунок выполнен в острых углах, страх или тревога, если есть затемнение контурной линии, опасение и подозрительность, если поставлены щиты, «заслоны», направленные вверх — против людей, реально имеющих возможность наложить запрет, ограничение, осуществить принуждение, т. е. против старших по возрасту, родителей, учителей, начальников, руководителей. Направленность защиты вниз — против насмешек, непризнания, отсутствия авторитетов у нижестоящих подчиненных, боязнь осуждений. Боковые — недифференцированная опасливость, готовность к защите и самозащите любого порядка и в разных ситуациях. То же самое — элементы защиты, расположенные не по контуру, внутри контура, на самом корпусе животного. Справа — больше в процессе деятельности (реальной), а слева — защита своих мнений, убеждений.

Общая энергия оценивается количеством изображенных деталей: только ли необходимое, чтобы дать представление о животном (тело, голова, конечности и т. д.), с заполнением контуров без штриховки и дополнительных линий или же имеет место щедрое изображение не только необходимых, но и усложняющих конструкцию деталей (дополнительных). Соответственно чем выше энергия, тем больше деталей, и наоборот, отсутствие таковых — экономия энергии, астеничность, органика: хроническое соматическое заболевание. То же подтверждается характером линий: при астении — слабая, паутинообразная. Обратный же характер линии не является полярным (жирная с нажимом), это не энергия, а тревожность. Особенно обратите внимание на резко продавленные линии, видимые даже с обратной стороны (судорожный, высокий тонус мышц рисующей руки — резкая тревожность). Обратите внимание также на то, какая деталь, какой символ выполнен подобным образом, к чему привязана тревожность.

Тематически животные делятся на угрожающих, угрожаемых и нейтральных. Это отношение испытуемого к своему «Я», представление о своем положении в мире, об идентификации себя по значению с животными. В данном случае рисуемое животное — представитель самого рисующего.

Уподобление животного человеку, начиная с постановки животного в положение прямохождения (две лапы, вместо четырех и т. д.), кончая одеванием животного в человеческую одежду, включая похожесть морды на лицо, ног и лап на руки, — свидетельствуют об инфантилизме, эмоциональной незрелости. Механизм сходен с аллегорическим значением животных и их характеров в сказках, притчах. Фигура круга, особенно ничем не заполненного, символизирует тенденцию к сокрытию, замкнутости своего внутреннего мира; нежелание давать сведения о себе окружающим, наконец, нежелание подвергаться тестированию. Обратите внимание на акцент сексуальных признаков — вымени, сосков, груди при человеческой фигуре. Это отношение к полу, вплоть до фиксации на проблемах секса. Редко и очень необычно обращает на себя внимание вмонтировка механи-

ческих частей в живую часть животного — постановка на постамент, танковые или транспортные гусеницы, тренажник, прикрепление к голове пропеллера, винта, проводов, вмонтирование в глаза электроламп, проводов в тело или конечности, рукояток и клавиш, антенн и т. д. Это наблюдается главным образом у больных шизофренией и редко у глубоких шизоидов.

Творческие возможности выражены обычно количеством сочетающихся в фигуре элементов. Банальность, отсутствие творческого начала принимает форму готового, существующего животного.

Название может выражать рациональное соединение смысловых частей («Летающий заяц», «Бегемот»). Другие варианты словообразования с книжно-научным, иногда латинским суффиксом или окончанием («Реболетиус», «Воплиолярис»). Первое — рациональность, направленная установка на определенную ориентацию. Второе — демонстративность (разума, эрудиции). Встречаются названия поверхностно-звуковые без всякого осмысления («Гряктер», «Лелые»), знаменующие легкомыслие.

Наблюдаются и ироническо-юмористические названия («Рипочурка», «Давашпор», «Пузыриес»), характеризующие соответствующее отношение к окружающему. Инфантильные названия имеют обычно повторяющиеся элементы («Трутру»). Склонность к фантазированию (чаще всего защитного порядка) выражается непомерно длинным названием.

Приложение 5

ТРЕНИНГ ОБЩЕНИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

С какого возраста можно начинать групповую психологическую коррекцию детей и подростков? Знание основных закономерностей психического онтогенеза ребенка позволяет ответить на этот вопрос следующим образом: с того момента, когда ребенок переходит от игры «рядом с другими детьми» к игровому взаимодействию. У большинства детей эта способность возникает в возрасте от 2,5 до 3,5 года.

Одним из ведущих видов деятельности в дошкольном, младшем и среднем школьном возрасте является процесс формирования сюжетно-ролевой игры (Эльконин Д. Б., 1978). Направляемая опытным психотерапевтом игровая деятельность детей на данных возрастных этапах является универсальной формой коррекции нарушений эмоционально-когнитивного и личностного развития, обеспечивая широкие возможности формирования различных форм психической деятельности.

Разработанная нами программа групповой психологической коррекции и психотерапии патогенетической направленности учитывает особенности процессов групповой динамики в детско-подростковом возрасте и направлена на познавательную, эмоциональную, поведенческую, психосоматическую, социальную и духовную сферы ребенка и подростка. Она базируется на основных принципах,

сформулированных отечественной школой детско-подростковой психотерапии (Шевченко Ю. С, Добридень В. П., 1998), и предполагает:

- ♦ привлечение к психотерапевтическому процессу всей семьи;
- ♦ равноправие и партнерство всех участников группы независимо от возраста;
- ♦ постоянную обратную связь психолога/психотерапевта и членов группы в форме дискуссий, диалогов и письменных отчетов;
- ♦ сочетание группового характера коррекционного процесса с индивидуализацией его задач в соответствии с особенностями психологической проблемы;
- ♦ Основные нормативы, которыми целесообразно руководствоваться при проведении групповой психологической коррекции и психотерапии у детей и подростков.

Возрастные границы, отражающие примерно одинаковый уровень социализации детей	4-5 лет	5-7 лет	7-9 лет	9-11 лет	11-14 лет
Оптимальная численность детей в группе	4	4-6	6	6-8	8-10
Продолжительность групповых занятий (в минутах)	45	45-60	60	60-90	90

Фазы формирования психокоррекционной детской группы

Процесс групповой динамики состоит из ряда последовательных фаз.

В первой фазе ориентации группы происходит эмоциональное объединение детей и появление у них однородных устремлений. В этой фазе возможно возникновение критического периода в жизни группы — ее эмоционального расторможения.

Во второй фазе дифференциации группы оформляются статусные различия, симпатии и антипатии детей. В данной фазе возможно появление другого критического периода, обусловленного отражением в группе конфликтных позиций детей в жизни.

В третьей фазе интеграции группы отмечается стабилизация ее структуры, сплочение детей и развитие коллективных отношений (Захаров, 1982).

В данной главе приводится примерный сценарий из 10 групповых занятий. Упражнения рассчитаны на детей и подростков различного возраста (приблизительно в возрасте от 6 до 14-15 лет). Предложенная структура групповых занятий не должна быть совершенно неизменной. Перефразируя слова Устава Петра I, можно призвать начинающих психологов и психотерапевтов не держаться сценария, яко слепой стены.

Психолог/психотерапевт должен чутко улавливать эмоциональное состояние группы, не допускать натянутых пауз между упражнениями, проводить занятия на высоком эмоциональном подъеме, что позволяет добиться положительной клинической динамики и способствует личностному росту участников группы.

Началу групповой психологической коррекции/психотерапии предшествует индивидуальная консультация каждого ребенка и членов его семьи (желательно обоих родителей) у детского психотерапевта, а также тщательный осмотр педиатра и детского невропатолога.

Детская групповая психологическая коррекция и психотерапия должна проводиться в достаточно просторном помещении, где дети с различной степенью активности могли бы безопасно передвигаться. Пол не должен быть скользким; целесообразно иметь специальное покрытие, чтобы ребенок при необходимости мог расположиться на полу. В помещении не должно быть никаких потенциально опасных предметов. Комната должна быть светлой и уютной, с регулируемой яркостью освещения. Стены и необходимую мебель следует окрашивать в теплые успокаивающие тона — светло-коричневый, зеленый и др. (Игумнов С. А., 2001).

Занятие № 1

Цель занятия: знакомство с методом работы группы, объединение детей, обеспечение сотрудничества детей и родителей, создание высокого эмоционального подъема.

Беседа с родителями. Объясняются цели и задачи терапии, выясняются индивидуальные проблемы, ставится серьезный акцент на необходимость тесного сотрудничества с детьми. Родителям раздается методика Анализ семейных взаимоотношений (АСВ) (см. Приложение 2). Предлагается подходить к психологу/психотерапевту при появлении вопросов без приглашения. Согласно рекомендациям Ю. С. Шевченко и В. П. Добриденя (1998), мишень выступления психолога/психотерапевта, стоящего перед собравшимися вокруг него детьми и родителями, анозогнозия и пассивность ребенка в отношении лечения, осознание значения терапевтического альянса: никто не хочет быть больным, никто не хочет болеть, иногда даже признаться в том, что болен. Одни чувствуют свое состояние, свою болезнь как помеху в жизни, другие же не замечают, что больны, но это заметно для окружающих, для родителей, которые знают, что в будущем страхи, заикание, вредные привычки, плохое поведение сделают их ребенка несчастным. И родителям становится иногда больно и обидно за то, что у них такой ребенок. Родители начинают чувствовать себя виноватыми в том, что недоглядели, недодумали, упрекают себя в том, что они «плохие родители», и жалеют своего ребенка. Дети же не совсем понимают эти чувства, однако невольно начинают пользоваться привилегиями больного. И в семье появляется «тиран» или неприспособленный «неженка». Но это в семье, а вне семьи? В школе, на улице, в компании чужие недостатки не вызывают у окружающих чувства вины, и отношение их к таким людям такое же, как ко всем остальным. Ну а эти дети привыкли к другому обращению, иным формам общения. У них свои модели поведения, домашние, и в определенный момент возникает конфликтная ситуация. Внешняя — это драки и ссоры, внутренняя обида, зависимость, плохое настроение, плохой сон, ночное недержание мочи (энурез), раздражительность, повышенная слезливость, заикание, страх темноты и т. д. Крайне трудно понять, отследить, в чем причина этих детских проблем. Нередко бывает так, что в семье привыкают к такому поведению и считают, что у ребенка «такой уж характер». А ребенок стоит на пороге сложного заболевания, именуемого неврозом. Оно страшно тем, что ничего не бо-

лит, нет конкретных физических жалоб. А невроз, как тот червь в наливном яблоке, спит, дремлет, не проявляет себя, а потом просыпается и начинает грызть изнутри. Внешне яблоко наливное, красное, румяное, а внутри? Червь этот имеет название: лень, капризность, трусость. Наша цель и задача не допустить, чтобы болезнь питалась нами, пусть это не больно, пусть этого кто-то не замечает. Надо поверить своим папам и мамам в том, что следует лечиться, чтобы своим лечением и выздоровлением сделать родителей счастливыми. Но для этого мы должны знать своих внутренних врагов в лицо!

Детям на доступном уровне объясняется роль эмоциональных нарушений в происхождении невротических проявлений. Предлагается при активном участии детей решить большинство проблем.

Взаимное знакомство. Предлагается назвать свои имя и фамилию, затем:

- а) построиться по алфавиту: имен, фамилий; по росту, по цвету волос. Это упражнение можно применять в течение всего группового процесса, особенно когда группа выходит из-под контроля вследствие психоэмоционального возбуждения;
- б) в круг бросают мяч (или любой предмет). Ведущий называет существительное и бросает мяч, а поймавший должен дать определение существительному или описать его действие (например: птица летит, фонарик светит).

Разминочные игры. Игра «жмурки»: с завязанными глазами необходимо поймать участника группы и назвать его имя. При этом разрушаются межличностные барьеры и на высоком эмоциональном подъеме детей происходит сплочение группы.

«Хип-хоп»: если ведущий говорит *хип* — назвать имя соседа слева, если *хоп* — справа; тот, кто ошибся, становится ведущим.

«Лишний стул» (модификация игры без проигравших): участники игры ходят по внешнему кругу. Одного стула не хватает. По хлопку ведущего надо успеть сесть на стул. Затем с каждым витком игры убирается 1 стул, но выбывающих игроков нет, так как можно садиться на колени и т. п. В конце концов остается куча мала на одном стуле (следить за техникой безопасности!).

«Нож и масло»: группа сбивается в кучу, ведущий пытается разрезать ее на части.

«Плот»: группа плывет на корабле. Вдруг кораблекрушение. Всем надо разместиться на маленьком плоту (коврик или квадратик, нарисованный мелом на полу).

Вышеперечисленные упражнения направлены на повышение сплоченности группы.

Ролевые игры-шутки (сборы в школу, обед, домашние уроки): ведущий выбирает предметы для совершения какого-либо действия, назначая на их роль всех членов группы, и разыгрывает выбранную миниатюру.

Построение скульптурных групп. Построение психологических скульптур.

Упражнения на вербальную (от лат. *verbalis* — устный, словесный) и невербальную коммуникацию:

- а) ситуация: шофер забрызгал костюм пешеходу и вышел из машины извиниться — тренировка адекватных коммуникаций;

б) передача воображаемого предмета: необходимо принять, угадать и передать по кругу (или предложить свой).

Перед медитацией вырабатывается кодекс группы. Может быть предложена следующая модель:

- ◆ каждый член группы подчиняется ее законам;
- ◆ все неприятное и злое оставить за дверью, но если принес с собой, то обсудить со всеми;
- ◆ если кому-то больно, не делать еще больнее;
- ◆ помогать друг другу в тяжелых ситуациях, стараться понять того, кто рядом;
- ◆ не терять чувства юмора;
- ◆ не выносить за пределы группы происходящее в ней;
- ◆ не опаздывать;
- ◆ не бояться ошибок, не ругаться, не кусаться.

Вариант прогрессивной мышечной релаксации с элементами гетеросуггестии: «Я могу, я готов, я способен», модифицированный для применения в детско-подростковом возрасте (см. Приложение 6).

Домашнее задание

1. Рисунок семьи (см. главу 7, § 5 настоящего пособия).
2. Самоотчет о состоянии (что было трудного во время занятий, как себя чувствовал дома).

Занятие № 2

Цель занятия: стимуляция личной активности ребенка в разных жизненных ситуациях. Знакомство с вербальными и невербальными техниками общения.

Разминка

- а) дети, держась за руки, по команде создают круг, квадрат, треугольник, восьмерку;
- б) руки перед собой; в кругу по команде беспорядочно сплетаются пальцами, получается «путаница». Группа должна сама себя распутать.

Этюд «Ларингит»: ребенок заболел ларингитом, не может говорить, необходимо выполнить ряд действий (сходить в аптеку, магазин и т. д.), используя невербальные техники общения. Ведущий распределяет роли.

Упражнение «Лабиринт»: проводят парами; необходимо, используя доверие и эмпатию, молча провести «слепого» (с завязанными глазами) через лабиринт мебели.

Функциональная тренировка поведения:

- а) уговорить товарища сделать нелепое действие (постричься налысо, приходить на занятия в валенках, ходить с серьгой в носу и т. д.). Он должен аргументировать свой отказ.

Тренировка умения сказать очень важна для застенчивых детей и подростков, так как пассивная подчиняемость нередко делает их объектами манипуляции со стороны более активных напористых сверстников и даже жертвами насилия со стороны асоциальных элементов. В группе подростков можно про-

играть ситуацию отказа со стороны девушки парню-приставале, отказа от употребления спиртных напитков в компании и т. п.

- б) по очереди все участники объясняют причину опоздания, не оправдываясь.

Упражнение на снятие напряжения от предыдущего занятия:

- а) по кругу — хлопая в ладоши, «сыграть» мелодию («В траве сидел кузнечик», «Подмосковные вечера» и др.); каждый делает только один хлопок;
- б) «погонять» хлопки по кругу: каждый участник последовательно по кругу делает хлопки в ладоши; ведущий задает темп и ритм.

По кругу каждый говорит одно предложение, чтобы получилась «страшная» история («веселая», «фантастическая»). Затем получившуюся историю разыгрывают в ролях.

На завершающем этапе проводится медитация, ориентированная на самораскрытие, веру в силу и свободу своей личности.

Домашнее задание

- 1) нарисовать «несуществующее» животное (см. Приложение 3);
- 2) написать короткий рассказ на 2-3 минуты к 4-му занятию;
- 3) составить самоотчет.

Занятие № 3

Цель занятия: дальнейшее обучение навыкам общения; развитие потребности в самонаблюдении; стимуляция воображения.

Разминка со стульями:

- а) участники группы ходят по внешнему кругу; одного стула не хватает — по хлопку надо успеть сесть на стул. Затем убирается один стул. И так продолжается до тех пор, пока не останется один игрок. Победителя хвалят;
- б) половина группы сидит на стульях, а сзади стоят партнеры. Один стул пустой. Ведущий стоит за пустым стулом и глазами, мимикой предлагает сидящим в кругу пересесть на свободный стул. Стоящий сзади должен удерживать сидящего, не давая перебежать ему на свободный стул. Данное упражнение хорошо тренирует сосредоточение и концентрацию внимания.

«Путаница»: ведущий выходит за дверь, а дети сами «запутываются» (переплетаются руками). Ведущий должен их распутать.

Упражнение на невербальное общение:

- а) поздороваться, глядя в глаза друг другу;
- б) попрощаться, глядя в глаза.

Вышеперечисленные упражнения следует проводить в начале и конце каждого последующего занятия.

Разбор и анализ «несуществующих» животных; при этом группе объясняется символическое значение этого теста, что помогает более полно отразиться на своем самосознании.

Упражнение на развитие воображения:

- а) дается любой предмет; каждый по кругу должен представить себе, что это может быть (например: палка, ружье, копье и т. д.);

- б) группа делится на две части; дарят друг другу воображаемый подарок. Необходимо принять и, не используя речь, поблагодарить;
- в) следует мысленно задумать предмет и пантомимически показать его; группа должна отгадать, что задумано.

Вживание в образ: разбиться по парам и представить себя в образах: «причал — корабль»; «мячик — стенка»; «червяк — рыбка»; «белье — веревка» и т. д. Провести по парам диалоги между ними.

Каждый по кругу называет подлежащее, связанное с предыдущим по смыслу; последний составляет рассказ. Затем по кругу пантомимически изображают эти слова, причем последующий отражает действия всех предыдущих.

Упражнение на самоанализ: закончить предложение по кругу в группе из трех человек:

- ♦ «Раньше я был...»
- ♦ «На самом деле я ...»
- ♦ «Скоро я ...»

На завершающем этапе проводится экспресс-релаксация (см. Приложение 6), в структуру которой органично включается медитация на приятных визуальных образах. Медитативная формула: «Я - свободный», «Я - сильный!».

Домашнее задание

Сделать рисунки на темы:

- а) каким я себя вижу;
- б) каким меня видят окружающие;
- в) каким я хочу себя видеть.

Написать самоотчет.

Занятие № 4

Цель занятия: приобретение знаний о своих эмоциональных реакциях и способах их отреагирования.

Разминка:

- а) хождение над пропастью: необходимо представить, что надо пройти по уступам скалы, под которой бесконечная пропасть. Группа наблюдает и оценивает, кто смог реально вжиться в образ;
- б) «Восковая свеча»: ребенок с закрытыми глазами падает в круг на ладони участников группы, которые передают падающего друг другу. При этом производится проверка доверия, эмпатии и эмоциональной близости.

Беседа об эмоциональных реакциях, о роли их в нашей жизни, способах отреагирования отрицательных эмоций.

Игра «кис-мяу»: ведущий — тот, кто лучше прошел вдоль пропасти. Ведущий становится спиной к группе, терапевт поочередно указывает на участников, спрашивая: «Кис?». Ведущий отвечает: «Брысь» или «Мяу». Тем, на кого выпало «мяу», раздаются «цвета». Каждому «цвету» дается задание. Например: красный — полаять, стоя на коленях; оранжевый — передать информацию через стек-

ло; желтый — изобразить эмоцию; зеленый — сделать комплимент, абстрагируясь от внешности; голубой — установить невербальный контакт с участниками группы; фиолетовый — проявить агрессию к члену группы и т. д. Игра позволяет максимально задействовать несколько психотерапевтических техник.

Разбор рисунков (домашнего задания) некоторых членов группы.

Зачитать подготовленные рассказы (домашнее задание). Самые интересные проиграть в ролях.

Невербальное упражнение: подойдя к членам группы (по очереди или по парам), глядя в глаза друг другу, попросить дать какую-либо вещь, используя оборот: «Ну, пожалуйста...».

Самоанализ в группах по 2-3 человека — закончить фразу по кругу:

- ♦ «Я никогда не...»
- ♦ «Я хочу, но, наверное, не смогу...»
- ♦ «Если я действительно захочу...».

Медитация: вначале предлагается расслабиться самостоятельно; в конце занятия психолог/психотерапевт делает внушения, ориентированные на самораскрытие личности.

Домашнее задание

Написать «письмо к инопланетянину» (будет конкурс). Письмо должно содержать как можно больше информации о вашей личности, чтобы из миллионов жителей Земли инопланетянин нашел именно вас. На 5-м занятии можно организовать чаепитие.

Занятие № 5

Цель занятия: углубление знания о своих и чужих эмоциональных реакциях.

Разминка:

- а) «погонять» хлопки по кругу;
- б) «Японская машинка»: сидя в кругу, рассчитаться от 0 до числа участников. «О» — ведущий хлопает ладонями по коленям, затем, щелкая пальцами правой руки, называет свой номер; щелкая пальцами левой руки, включает любого участника группы (например: 0-3). Третий продолжает вместе с ведущим, включает следующего участника группы. И так до полного вовлечения всех участников группы. Упражнение на развитие активного внимания.

Используя ту или иную эмоцию, рассказать:

- а) четверостишие (например: «В лесу родилась елочка...»);
- б) в парах провести диалог: «Чижик-пыжик, где ты был?». Примеры эмоциональных пар: радость — печаль, удивление — страх, осуждение — злорадство, восторг — ненависть, любопытство — безразличие и т. д.

Разыгрывание ранее написанных рассказов.

Этюд «Сиамские близнецы»: два человека «срослись» боками (можно привязать их друг к другу бинтами), только головы свободны и только глазами можно корректировать действия другого. Например: рука одного держит ложку, друго-

го — хлеб. Разыгрывается этюд «Город сиамских близнецов». Пригласить друзей в гости, угостить их. Действия должны быть реальными, а не воображаемыми.

Конкурс писем к инопланетянину с их анализом и поздравлением победителю.

«Снежный ком»: ведущий говорит: «Если бы я поехал в Африку...»; следующий повторяет фразу, завершив ее. По кругу составляется рассказ и разыгрывается в образах.

Группа делится на две команды. Необходимо передать сложную информацию через стекло. Победителя награждают.

Медитация, ориентированная на появление свободных ассоциаций.

Домашнее задание

Написать объявление для приема на работу. Задание ориентировано на рефлексию и формирование «образа достижения».

Занятие № 6

Цель занятия: создание фрустрационной напряженности для более глубокого сплочения членов группы и смещение агрессивности на терапевта. Тренировка навыков общения.

Разминка:

Упражнение «Зеркало»: группа разбивается на пары. Один отражает, второй совершает действие (умывается, ест, причесывается). Делать медленно.

Далее проводится беседа, направленная на создание эмоционального напряжения: «Если вы хотите чего-то достичь, надо работать активнее. Это не самоотчеты, а отписки для бабушки. У вас нет никакой взаимопомощи, каждый сам за себя. Вы невнимательно слушаете друг друга. Когда говорят о других, вы думаете о себе. Сегодня вам дается шанс. Для того чтобы случилось чудо, надо работать в первую очередь над собой. Иначе ничего не будет и вы будете прозябать в серости. Итак, сегодня ваш шанс!»

Игра: «Вам прислали 100 рублей, что хотите, то берите, черный-белый не берите, „да" и „нет" не говорите». Затем ведущий задает вопросы, пытаясь «поймать» участников группы. За неправильный ответ забираются фанты, которые потом разыгрываются с использованием различных психотерапевтических техник.

«Садовник» (то же самое — игра помогает расширить набор применяемых психотерапевтических техник и снять ответственность участников за выбор): дети распределяют между собой названия цветов (например, Роза, Фиалка, Ландыш, Незабудка, Колокольчик и даже... Кактус), затем ведется диалог, например:

Ведущий: Я садовником родился, не на шутку рассердился. Все цветы мне надоели, кроме... Фиалки!..

Фиалка: Ой!

Ведущий: Что с тобой?

Фиалка: Влюблена...

Ведущий: В кого?

Фиалка: В Ландыш.

Ландыш: Ой!..

И так далее по кругу (пауза между вопросом и ответом на него задается самими участниками, но не превышает 10 с). Игра направлена на развитие активного внимания; при ошибочном ответе (называние отсутствующего в игре, выбывшего или своего собственного цветка), а также при затягивании паузы участник выбывает из игры.

«Фотограф»: ведущий запоминает расположение группы и выходит за дверь. Группа проводит 3 изменения в своей композиции. Ведущий должен восстановить композицию.

«Скульптура»: ребенок «лепит» из одного или более человек скульптуру, после этого скульптура «оживает».

Упражнение на внимание: группа становится в полукруг, ведущий — спиной к группе. Члены группы, меняясь местами, изменяя тональность голоса, задают вопросы. Ведущий должен ответить, обращаясь по имени.

Упражнение на развитие навыков общения:

- а) в кассе нет билетов, попытаться купить билет у администратора;
- б) «отговориться» от контролера в автобусе и т. д.

Разбор «объявлений» участников группы.

Разыгрывание некоторых рассказов из домашнего задания.

Медитация: по мере достижения мышечной релаксации психолог/психотерапевт предлагает участникам группы представить себя в образе океана, неба, гор. В конце общая суггестия: «Вы изменились, вы стали свободнее...».

Домашнее задание

Описать 15 своих личностных качеств, отвечая на вопрос: «Кто я?», и составить самоотчет.

Занятие № 7

Цель занятия: анализ личностных проблем каждого члена группы.

Разминка проводится в одной из техник по желанию участников группы.

Пантомима: «Я люблю», «Я не люблю». Члены группы показывают, остальные угадывают.

Тайным голосованием выбираются один или два лидера группы. Лидер становится «зеркалом». К нему по очереди подходят участники группы и говорят: «Свет мой, зеркальце, скажи, да всю правду доложи...». Зеркало отвечает: «Ты прекрасен — спору нет, но тебе не хватает... (или «я желаю тебе...», или «мне хотелось бы, чтобы ты...»)». В конце упражнения всем членам группы дается положительная обратная связь.

Анализ 15 качеств личности: проводится самостоятельно; предлагается выбрать 5 самых характерных, составляющих ядро, качеств личности.

Составляется рассказ, который потом проигрывается.

Участник группы как можно серьезнее рассказывает стихотворение. Группа удивляется после каждой строфы: «Вот это да!», «Ничего себе!», «Не может быть!» — прекрасная функциональная тренировка для преодоления школьных фобий (страхов).

Домашнее задание

- 1) составить самоотчет;
- 2) дома самостоятельно один раз в день проводить мышечную релаксацию с целевым внушением в конце;
- 3) принести фломастеры и бумагу.

Занятие № 8

Цель занятия: анализ личностных проблем каждого участника группы. Введение: «У каждого из вас есть проблемы, сложности, трудности. Многие из них вы решили на группе, некоторые еще не решены. Сегодня хотелось бы услышать трудные случаи из вашей жизни или из жизни ваших друзей. И мы вместе подумаем, как найти выход из этих ситуаций».

Разминка:

Двигательная техника по выбору группы.

Невербальная коммуникация: «испорченный телефон», «разговор через стекло», «передача предмета», «психоскульптура».

Вербальная дискуссия по любой проблеме, выбранной группой.

Ролевая игра: «Позднее возвращение», «Неприятный разговор с родителями», «Сборы на дискотеку».

Совместное рисование без слов: сначала рисуют одним фломастером парами, затем всей группой по 1-2 штриха на общем рисунке. Производится анализ и интерпретация рисунка.

Медитация с концентрацией на созерцании пламени свечи на фоне глубокой релаксации. Надо подумать о своей проблеме, при этом попытаться взглянуть на нее по-иному.

Домашнее задание

- 1) самоотчет («Как вы изменились за это время», «Каким я вижу себя теперь»);
- 2) сочинить письмо о себе через 5 лет своему другу (анонимно). В конце написать, можно ли зачитать всей группе;
- 3) к 9-му занятию пригласить родителей.

Занятие № 9

Цель занятия: показать родителям структуру проблемных взаимоотношений с детьми и достичь более высоких степеней эмоционального контакта и самосознания. Первая часть занятий проводится вместе с детьми.

Зачитываются анонимно отдельные самоотчеты детей, письма. Родителям предлагается обменяться мнениями. Проводится небольшая обучающая дискуссия, в которую включается психотерапевт.

Вместе с родителями проводится психотехника «передача предмета — узнавание». Комментируется вовлеченность взрослых в занятие.

Построение «психоскульптур». Узнавание. Анализ спонтанного поведения взрослых и комментарии.

Ролевая игра: «приготовление уроков», «опять двойка» и т. д. Дискуссия о взаимных коммуникациях взрослых и детей.

Разбор результатов Анализа семейных взаимоотношений (АСВ) и рисунков семьи. Проводится беседа о типах воспитания и даются рекомендации по взаимоотношению с детьми. Ответы на вопросы родителей.

Домашнее задание: принести чашки, печенье, свечи.

Занятие №10

Цель занятия: подведение итогов групповой работы. Ориентация группы на ситуацию «там и тогда».

Последнее занятие проводится в затемненной комнате при свечах, что стимулирует откровенность и укрепляет чувство безопасности каждого члена группы. Накрывается «сладкий» стол, зачитываются самоотчеты (см. занятие 8) и письма к друзьям (можно анонимно). Затем проводится свободная беседа о прошедших занятиях, рассказываются интересные истории, фантазии на тему «Летние каникулы». Получается обратная связь о состоянии здоровья. На высоте доверия и взаимопонимания предлагается устроиться для медитации.

Медитация — после достижения релаксации проводится позитивная суггестия: «Вы ждали от наших занятий чего-то необычного, чуда, и оно случилось... Психотерапевт смог раскрыть то, что вы не замечали в себе. Подобно Волшебнику Изумрудного города, он помог открыть то хорошее, что было в вас самих. И сейчас, взглянув на мир другими глазами, вы изменились и будете дальше познавать себя... Вы смелее среднего человека вашего возраста. Вспомните, как свободно вы вели себя на группе, со взрослыми... Вы умнее — это видно по вашим самоотчетам... Вы благороднее, потому что, придя на группу, вы страдали, а страдания облагораживают... Вы добрее, так как работали на группе не только на себя, но и на товарища... У вас сильная воля, это видно по вашей активности. Вы стремились достичь цели... А сейчас мысленно проследите с первого дня все наши встречи, затем представьте себя в ближайшем будущем. Какими вы себя представляете, что изменилось? А затем снова медленно возвращайтесь сюда и открывайте глаза».

Прощание.

Приложение 6

ГРУППОВАЯ ПСИХОТЕРАПИЯ ПОДРОСТКОВ С ПРОБЛЕМНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Примерный сценарий групповой психотерапии подростков

Среди различных методов психотерапии расстройств поведения у подростков предпочтение отдается групповой психотерапии. Работать с подростками 14-17 лет сложно, однако такие группы имеют высокий терапевтический потенциал, так как в этом возрасте группа сверстников играет исключительную роль в жизни

подростка, а сами они испытывают значительные трудности, связанные с импульсивностью, половым созреванием, конфликтными взаимоотношениями со взрослыми.

Многие психотерапевты, понимая, что подростки, обнаруживающие нарушения поведения, — жертвы семейной ситуации (например, семья с алкогольными проблемами), считают, что если в семье не произойдет терапевтически значимых изменений, подростку нельзя оказать значимой помощи. Вместе с тем «трудный» подросток может и сам многое сделать для себя. Он испытывает глубокие чувства, которыми ему трудно поделиться со своей семьей. Ему нужна помощь, чтобы выразить чувства тревоги, одиночества, самоуничижения, страха и замешательства, связанного с сексуальными проблемами. Подростку нужно показать, каким образом он может брать на себя ответственность за свою собственную жизнь.

Предложена модель групповой психотерапии у подростков с девиантным поведением, которая может служить для профилактики и коррекции девиантного образа жизни.

Целью групповой психотерапии у подростков с девиантными формами поведения является включение психодинамических процессов в плане катарсического отреагирования инфантильных конфликтов. В ходе последнего происходит восполнение ущербного опыта и гармонизация индивидуального и социального функционирования личности. Это приводит к повышению возможности продуктивного разрешения внутренних и внешних конфликтов.

В процессе групповой психотерапии решаются следующие задачи:

1. Осознание базовой потребности в безопасности и принятии, формирование базового доверия к миру, обретение состояний психофизического комфорта и расслабления.
2. Осознание явлений созависимости, идентификация собственных чувств, мыслей, потребностей, избавление от страха сильных чувств и избегания близких отношений, проработка чувства стыда и сомнения. Принятие на себя ответственности за свои мысли, чувства и поведение.
3. Осознание собственных агрессивных тенденций, дифференцировка приемлемых и неприемлемых способов выражения агрессии. Принятие того, что допустимые способы выражения агрессии обычно приводят к положительным результатам. Научение новым приемам разрядки агрессивности, проработка чувства вины.
4. Избавление от хронического чувства собственной неполноценности. Повышение самооценки, формирование чувства собственной компетенции.
5. Принятие собственной уникальности (создание чувства собственного «я» с соответствующими границами). Получение подтверждения принятия средой сверстников, т. е. обретение еще одного «мы», помимо семейного «мы» и «мы» формально-школьного уровня.

Поставленные задачи вытекают из теории периодизации возрастного развития Э. Эриксона (1996), где каждая стадия имеет свои незавершенные эмоциональные реакции, оставляющие свой след в формировании зависимой, незрелой личности.

Организация групповой работы

Групповая работа состоит из последовательных взаимосвязанных шагов, которые можно разбить на 3 этапа (Емельянцева Т. А., 2000).

Первый этап: предварительная подготовка, включающая следующие шаги:

- ♦ процедура отбора участников группы;
- ♦ прояснение индивидуальных целей участников группы;
- ♦ подготовка проекта групповой работы.

Второй этап: проведение групповых занятий.

Третий этап: завершение работы, включающее:

- ♦ проведение заключительной встречи группы;
- ♦ проведение заключительного анкетирования с итоговой оценкой результатов.

Процедура отбора участников

Процедура отбора может быть организована несколькими способами. Можно провести индивидуальное собеседование. Можно также рассказать о предстоящих занятиях на собрании потенциальных кандидатов, а затем поговорить с каждым из них в отдельности. Еще один способ, часто используемый в клиниках, заключается в обсуждении кандидатов с лечащим персоналом.

На наш взгляд, самый лучший метод — это проведение индивидуальных собеседований. Во время собеседования у подростка появляется возможность рассказать о своих проблемах, а у психотерапевта — понять, насколько он подходит для групповой работы. От каждого будущего члена группы психотерапевт обязан получить согласие (осознанное высказанное желание не участвовать в работе группы) на основе его полной информированности о целях и задачах терапевтического процесса, о том, что может произойти и что ожидается от него. Для участия подростка в работе группы требуется также разрешение его родителей (кроме исключительных случаев).

Группа формируется по принципу однородности/неоднородности. Под однородностью понимается прежде всего схожесть жизненных ситуаций у разных детей. Например, в группу можно включать подростков из семей с алкогольными проблемами (где имели место бытовое пьянство и/или патологическая алкогольная зависимость у родителей).

Помимо принципа однородности/неоднородности мы придерживались еще нескольких общих правил отбора кандидатов.

Исходя из нашего опыта, в группу рекомендуется включать:

- ♦ подростков с девиантными формами аддиктивного поведения и подростков с невротическими расстройствами без нарушений поведения;
- ♦ подростков с разницей в возрасте не более двух лет;
- ♦ подростков, приблизительно одинаковых с точки зрения уровня их интеллектуального и физического развития;
- ♦ подростков, способных к сотрудничеству и коллективной работе;
- ♦ подростков мужского и женского пола.

За редким исключением, в группу не рекомендуется включать:

- ◆ близких родственников, которые не смогли бы отойти от семейных ролей или не смогли бы быть откровенными, опасаясь нарушения конфиденциальности;
- ◆ подростков, склонных к серийным суицидальным попыткам или очень агрессивных;
- ◆ подростков, имеющих стойкий криминальный «опыт» (во избежание «обмена» им с другими участниками группы).

Прояснение индивидуальных целей участников группы

Иногда поведение подростка вступает в противоречие с групповыми нормами, и такую ситуацию можно использовать в качестве наглядного примера для всей группы. Например, если одна из целей группы — научиться выражать свою агрессию приемлемым образом, а во время занятий между подростками вспыхивает ссора, вы можете на примере показать им, что они могут не соглашаться друг с другом, сердиться и открыто высказывать свои чувства. Но в то же время совершенно недопустимо выражать свою ярость физическим насилием или выбегать из комнаты.

Кроме того, осознание целей своей работы в группе дает подросткам определенное чувство комфорта и безопасности, позволяет не чувствовать себя «неудачниками».

Наконец, осознание своих целей помогает подросткам ставить те задачи, которые реально могут быть выполнены за определенное время, учит оценивать свои достижения и быть ответственными за планирование своей деятельности и после окончания групповой работы.

На предварительном собеседовании совместно с подростком можно определить, чему бы ему хотелось научиться в группе, например:

- ◆ я хочу научиться быть спокойным;
- ◆ я хочу перестать все время ссориться с окружающими;
- ◆ я хотел(а) бы завести новых друзей/подруг, потому что меня никто не любит;
- ◆ мне хотелось бы научиться быть более сдержанным и не лезть в драку;
- ◆ я устал(а) от того, что постоянно попадаю в неприятности и учителя все время жалуются на меня.

Когда подростки на первом занятии рассказывают о своих ожиданиях, они нередко формулируют цели иначе, чем на предварительном собеседовании, так как пересматривают и уточняют свои цели.

Подготовка «проекта» групповой работы

Предлагаемая модель групповой психотерапии подростков с девиантным поведением основывается на интегративном подходе, который позволяет осуществлять коррекцию поведения за счет изменения функционирования «зависимой» личности. Применение приемов гештальттерапии, когнитивно-бихевиорального подхода, Эриксоновского гипноза, арт-терапии, телесно-ориентированной терапии позволяет осуществлять изменения на трех уровнях функционирования личности: сознательном, бессознательном и телесном.

Такая трехмерность онтогенетически-ориентированной психотерапии позволяет укрепить личность, обеспечить ее необходимым опытом удовлетворения

и субординации потребностей. Расширяются и гармонизируются отношения, личность подготавливается к успешному приспособлению к социально-психологическим изменениям жизни.

Примерный сценарий групповых занятий

Размер группы: для работы с подростками обычно рекомендуется составлять группы в количестве 6-8 человек. Продолжительность каждого занятия составляет 2,5-3 часа.

Для выполнения основного условия групповой работы, конфиденциальности, важно выбрать полностью изолированное, просторное помещение, оснащенное звуковой аппаратурой, ковровым покрытием (для выполнения телесно-ориентированных упражнений), плоской поверхностью для рисования и стульями так, чтобы все могли сесть в круг.

План занятий предусматривает 3 основные части: 1) вводная часть (разогрев); 2) рабочее время; 3) обсуждение (шеринг). Вводная часть и обсуждение должны составлять примерно по четверти всего времени занятия. Оставшаяся половина времени должна быть уделена активной психотерапевтической работе. Вводная часть служит для включения участников группы в работу. Повышается комфортность в группе и устанавливается возможность взаимодействия участников друг с другом, а также связь между всеми занятиями. Все последующие занятия необходимо начинать с краткого обзора предыдущей встречи. Очень важно спросить подростков, не хотят ли они что-нибудь «высказать» (любые чувства, мысли или вопросы) по поводу последнего занятия. Другой очень важный момент — обсуждение того, что подростки попробовали сделать сами между занятиями (например, новые способы поведения).

Рабочее время направлено на выполнение намеченной цели (темы) занятия и зависит от динамики группы.

Обсуждение является важнейшей частью каждого занятия, поскольку позволяет членам группы сконцентрироваться на том, что они узнали во время занятия. Обсуждение затрагивает внутриличностные процессы, межличностные взаимодействия, новые чувства, мысли и поведение и возможности применения новых знаний. Внутриличностные процессы включают в себя все, что происходило с подростком на занятии: его мысли, чувства, физические реакции и т. д. Этому уровню отвечают следующие вопросы:

- ♦ Что ты чувствовал, когда рассказывал об этом?
- ♦ Какие мысли возникали у тебя, когда кто-то рассказывал о своих проблемах?

Межличностные взаимодействия включают в себя все, что происходило между членами группы. Этому уровню отвечают следующие вопросы:

- ♦ Как ты считаешь, что происходило сегодня в группе?
- ♦ Что нового ты узнал о других членах группы?
- ♦ На какие новые мысли, чувства и поведение других участников группы ты обратил внимание?
- ♦ Какие новые идеи возникли у тебя сегодня в группе?

- ♦ Что нового ты почувствовал по сравнению с тем, что ты чувствовал перед началом занятия?
- ♦ Что тебя удивило? Возможности применения новых знаний.

Чтобы узнать, как подростки собираются применять новые знания, следует задать следующие вопросы:

- ♦ Над чем бы вы хотели поработать на этой неделе (например, стать более уверенным в себе)?
- ♦ Что вы можете попробовать предпринять, чтобы изменить свое поведение (чувства, негативные мысли)?

Обсуждение следует проводить после выполнения каждого упражнения и в конце занятия. Если не уделять должного времени обсуждению, все предыдущие этапы психотерапевтической работы могут утратить смысл. Обсуждение помогает структурировать все достигнутое в процессе занятия. Это дает возможность точно и ясно понять, что произошло, помогает закрепить приобретенный опыт. Выйдя за дверь, подростки должны быть способны сказать: «Я узнал это, это и это, и я собираюсь сделать это, это и это».

Обсуждение предполагает также и составление плана домашнего задания. Групповая работа должна помочь подросткам в их стремлении изменить свою жизнь. В этом смысле имеет значение не только содержание групповых занятий, но и все, что происходит вне них. Работа между занятиями дает возможность закрепить в реальной жизни тот опыт и те навыки, которые подростки получили в процессе работы на занятиях. Предполагается, что подростки выполняют домашние задания в перерыве между занятиями, а на встречах группы рассказывают о результатах своей работы. Содержание домашнего задания ведущий группы (психотерапевт) и участники группы обговаривают вместе. Обычно такая работа заключается в выполнении ряда когнитивных, поведенческих и/или эмоциональных задач и упражнений.

Конкретные цели домашнего задания заключаются в том, чтобы:

- ♦ научить подростка контролировать свое поведение и ответственно относиться к работе над собой;
- ♦ ускорить достижение результатов групповой психотерапии;
- ♦ выработать уверенность в собственных силах (т. е. дать почувствовать, что они могут работать над своими проблемами самостоятельно так же успешно, как и на занятиях).

Очень важно ясно и понятно объяснить подростку необходимость выполнения домашней работы. Домашняя работа должна обязательно перекликаться с содержанием занятия. Задания должны быть понятны и должны соответствовать возможностям участников группы.

Важно не забыть обсудить результаты домашней работы на занятии группы.

Занятие № 1

Цель: знакомство с членами группы и организация взаимодействия участников друг с другом.

Вводная часть

1. Психотерапевту/психологу следует представиться и поприветствовать участников группы. Сказать, что на этом занятии необходимо познакомиться и начать обсуждать, чему каждый хочет научиться в группе.
2. Можно предложить членам группы «поздороваться» друг с другом «необычным» способом: мизинцем правой руки, мизинцем левой руки, правым локтем, левым локтем, правым плечом, левым плечом, правой пяткой, левой пяткой, правой коленкой, левой коленкой, правым боком, левым боком, спиной, животом, затылком, правым ухом, левым ухом, носами. При этом следует двигаться хаотично (в режиме «броуновского» движения) в пределах комнаты, в сопровождении ритмичной музыки.
3. Далее следует разбить участников группы на пары и попросить их познакомиться: сказать, как их зовут, что означает, как переводится имя, что они думают или чувствуют по поводу предстоящей групповой работы. Попросить их сказать друг другу, как бы они завершили следующие предложения:
 - ◇ «У меня лучше всего получается...».
 - ◇ «Я горжусь тем, что я...».
 - ◇ «Самая трудная ситуация, с которой я успешно справился, — это...».

Через несколько минут необходимо собрать группу и попросить каждого подростка рассказать, что он(а) узнал(а) о собеседнике/собеседнице. Во время выступления психотерапевту важно поощрять следующие формы поведения.

- ◆ Откровенность. Говорить что-нибудь типа «Спасибо за рассказ о твоём партнере» каждому выступающему. Использовать все свое умение слушать: улыбаться, кивать головой и применять другие невербальные знаки внимания.
- ◆ Обращение друг к другу. Если подросток при выступлении смотрит на психотерапевта или в сторону, необходимо напомнить, что он должен обращаться прямо к тому, о ком говорит.
- ◆ Высказывание по очереди. Если кто-то хочет выступить второй раз, сказать: «Подожди немного, пока не выскажутся те, кто еще не говорил. Потом снова наступит твоя очередь».

В качестве разминки можно попросить подростков построиться по алфавиту имен, по росту, по цвету волос.

Далее участники группы совместно с психотерапевтом вырабатывают «Кодекс группы». Типичными положениями «Кодекса», как правило, бывают следующие.

- ◆ Приходить на занятия группы нужно вовремя.
- ◆ Каждый участник группы имеет право выступить.
- ◆ В группе все обязаны относиться друг к другу с уважением: пытаться не давать оценок, быть искренними в своих чувствах.
- ◆ Во время занятий не допускаются насмешки друг над другом. Каждый защищен от физического насилия.
- ◆ У каждого есть право сказать «нет» или «пропускаю». Но прежде подумать: «Если я скажу „нет“, может, я потеряю единственную возможность узнать что-то важное про себя».

- ♦ Каждый имеет право покинуть группу, но «обратной дороги» нет. Если обстоятельства вынуждают преждевременно прекратить занятия, важно сказать об этом другим членам группы.

После выработки основных правил необходимо обсудить вопрос, чем эти правила полезны для группы. Можно написать их на листе ватмана и спросить участников группы, не хотят ли они добавить еще что-нибудь.

Внимание! На первом занятии вводная часть может занимать до половины всего времени занятия.

Рабочее время включает в себя следующие этапы:

1. Попросить нарисовать свое состояние на момент начала работы группы. Этот рисунок станет первым в галерее рисунков, которые вывешиваются на стене друг под другом и будут отражать динамику личностных изменений. Провести обсуждение — что общего есть в рисунках, что удивило, какие чувства возникли?
2. Попросить нарисовать свой автопортрет в символической форме, поместить рисунок под рисунком «мое состояние», провести обсуждение. Попросить самостоятельно разбиться на пары и «пообщаться» без помощи рук с закрытыми глазами: поздороваться, познакомиться, обменяться впечатлениями, попрощаться (время выполнения упражнения 5-7 мин). Попросить подростков нарисовать свои впечатления «о другом» в символической форме, рисунок поместить под «автопортретом».

Далее проводится обсуждение трудностей, возникших в ходе выполнения упражнений.

Домашнее задание: нарисовать «несуществующее животное», придумать для него «несуществующее» название, описать, что оно любит и что не любит (подробную интерпретацию данного проективного теста см. в Приложении 3).

Занятие № 2

Цель: формирование доверия и комфорта в группе, обучение навыкам постепенного расслабления мышц.

Вводная часть включает в себя следующие компоненты:

1. Игра «Имена»: попросить два раза произнести вслух свое имя, затем имя любого другого участника группы. Тот участник, чье имя назвали, принимает эстафету, дважды называя вслух свое имя и затем имя следующего участника группы. Игра позволяет вспомнить имена и включить участников в процесс групповой работы.
2. Обсуждение домашнего задания (рисунок «несуществующего животного»).

Рабочее время включает в себя следующие этапы:

1. Предложить кому-нибудь из участников группы лечь в центре круга на ковер так, «чтобы было удобно». Обсудить трудности пребывания в «открытой позе» (поза «звезды»), возникшее желание «закрыться».
2. Упражнение «Театр прикосновений»: работа в парах (тройках), где один участник выступает в роли «пассивно воспринимающего» (лежа на ковре в позе звезды с закрытыми глазами, отслеживая свои внутренние ощущения, чувства

и мысли), а другие участники наносят разного рода «контакты»: игольчатые, более жесткие, «мостообразные», разнесенные по телу с целью расслабления тела «пассивно воспринимающего» и снятия «сверхконтроля». Обсуждение в рабочих парах (тройках).

3. Можно попросить членов группы нарисовать фигуру человека, рассказать о том, как наше тело отражает наши проблемы (тревоги, страхи) в виде «мышечных зажимов».
4. Члены группы выполняют упражнение «Падение в круг»: помещенный в центр круга, не сходя с места и не сгибаясь, падает на руки других участников, информируя о своих ощущениях от поддержки. Упражнение выполняется с целью выявления и проработки базальной тревожности и связанного с ней чувства недоверия к окружающему миру.
5. Овладение техникой постепенного мышечного расслабления (нервно-мышечной релаксации) с целью снятия напряжения и тревожности до, во время и после стрессовой ситуации (подробное описание методики см. в Приложении 6).
6. Упражнение «Бревнышки»: участники группы укладываются на ковер в один ряд и начинают перекатываться друг через друга.

Обсуждение трудностей, возникших в ходе выполнения упражнений.

Домашнее задание: выполнять нервно-мышечную релаксацию один раз в день (можно использовать прослушивание музыкальной записи для нервно-мышечной релаксации, подготовленной психотерапевтом заранее).

Занятие № 3

Цель: развитие доверия и чувства сплоченности в группе.

Вводная часть включает в себя упражнения, направленные на развитие доверия (на невербальном уровне).

1. Упражнение «Слепой и поводырь»: участники группы по очереди пытаются провести «слепого» (участника с завязанными глазами) через искусственно созданные препятствия, затем проводится обсуждение, с каким по счету «поводырем» было комфортнее, почему; «слепой» пытается угадать, когда кто во-дил.
2. Упражнение «Дождик»: участники группы выстраиваются в две шеренги, напротив друг друга. Каждый по очереди, медленно проходит между этими «шеренгами» с закрытыми глазами, в то время как другие участники наносят легкие «игольчатые» прикосновения, имитирующие капли дождя.
3. Обсуждение домашнего задания (трудностей, возникших при самостоятельном выполнении техники нервно-мышечной релаксации).

Рабочее время включает в себя следующие упражнения:

1. Упражнение «Мать — дитя»: группа делится на внутренний круг («детей») и внешний круг («родителей»). «Дети» усаживаются на пол, обхватив колени руками и опустив голову на колени. «Родители» подходят со спины, обхватывают «детей» своими бедрами и руками, приподнимая носки «детей» над полом, и начинают плавно раскачивать со стороны в сторону, имитируя контакт младенца с матерью (для удовлетворения базовой потребности в защите и

любви). Упражнение выполняется со сменой родителей и сменой ролей, время выполнения: 15-20 минут. Обязательно последующее обсуждение.

2. Построение «телесных скульптур»: работа осуществляется в парах со сменой ролей. Один участник («скульптор») молча «лепит» из тела другого любую «скульптуру». Когда все «скульптуры» готовы, проводится обсуждение с обменом впечатлениями.
3. Упражнение «Марионетка» или «динамическая скульптура»: работа осуществляется в тройках. Один участник с закрытыми глазами выступает в роли марионетки: пассивно воспроизводит те движения, которые молча задают два других участника. Работа выполняется со сменой ролей и обязательным обсуждением после выполнения. Время выполнения: 7-10 минут на каждого участника.
4. Упражнение «Доверяющее падение»: каждый участник по очереди падает спиной, не сгибаясь, со стула (или скамейки) на руки других участников группы, которые бережно подхватывают его.
5. В ходе выполнения релаксационных упражнений предлагается последовательно представить «маленькие ротки» в области стоп, коленей, копчика, средней части грудной клетки, ладоней, локтей, плеч, шеи, макушки, всего тела. Дается инструкция: «Делайте вдох через маленькие ротки, а выдох произвольно».

Обсуждение трудностей, возникших в ходе выполнения упражнений.

Домашнее задание

1. В ходе самостоятельного выполнения упражнений на релаксацию выполнять технику «продышать тело» один раз в день (можно использовать прослушивание музыкальной записи, подготовленной заранее психотерапевтом).
2. Подготовить пантомимический показ неодушевленного предмета.

Занятие № 4

Цель: осознание и выражение собственных чувств, работа с «боязнью сильных чувств».

Вводная часть

1. Упражнение «поздороваться глазами, потом спинами».
2. Обсуждение домашнего задания; выполнение техники расслабления через дыхание «продышать тело».
3. Показать по очереди неодушевленный предмет.
4. Упражнение «Зеркало». Можно проводить в парах: один «отражает» второго. Можно устроить галерею зеркал, где движения одного повторяют все участники группы.

Рабочее время включает в себя следующие упражнения.

Объяснение разницы между мыслями, чувствами и поведением.

Поведение — это то, что мы делаем. Иногда надо изменить его, чтобы достигнуть каких-нибудь успехов в жизни.

Мысли — это то, что происходит в нашем уме (например, когда мы рассуждаем при решении математической задачи; при оценивании — когда, скажем, мы делаем выбор в уме: «Стоит ли мне брать сигарету, если мне ее предложили?»).

Чувства — это то, как мы переживаем разные события. Чувства можно «ощущать»: например, слабость в коленях при чувстве страха. Чувства можно «осознавать»: понимать, какое чувство испытываешь в данное время. Чувства помогают нам понять, что для нас хорошо, а что для нас плохо, и мы можем предпринять какие-то действия, например убежать, если нам страшно, и попросить о помощи, если нам грустно и одиноко. Чувства не бывают хорошими или плохими — это часть нас самих.

А вот поступки, которые мы можем совершать под влиянием наших чувств, могут быть хорошими или плохими, например когда вы обижаете другого только потому, что вас кто-то обидел. Чувства могут быть слабыми, умеренными или сильными. Например, вы можете огорчиться, рассердиться или прийти в ярость.

Фрустрационный тест (на основе взрослого варианта теста Розенцвейга). Участники группы разбиваются на пары. В паре одному дается инструкция, какую фразу он должен произнести, чтобы вызвать у партнера ощущение препятствия или обвинения. Тот в свою очередь должен выразить свою непосредственную реакцию невербальным способом. После этого члены группы пытаются озвучить, выразить словами смысл реакции.

Упражнение на успокоение «Биологическое дыхание» с использованием активизации дыхания на вдохе: приподнимание бровей, опускание нижней челюсти, подъем шеи, вытягивание рук, дотрагивание до подключичных точек и стоп.

В ходе обсуждения задаются вопросы:

- ♦ Какие примеры чувств вы можете привести?
- ♦ В каких ситуациях могут возникать эти чувства?
- ♦ Какое поведение обычно вызывают эти чувства?
- ♦ Какие другие формы поведения возможны?

Домашнее задание

1. Говорите что-нибудь хорошее друзьям или родственникам, делитесь своими чувствами два раза в день. Например: «Мама, я тебя люблю», «Я благодарен тебе, спасибо за твою помощь».
2. Нарисуйте рисунки: «Самый грустный день моей жизни» и «Самый счастливый день моей жизни».
3. «У меня есть тайна»: подумайте о каком-либо важном и тщательно хранимом личном секрете.

Занятие № 5

Цель: Формирование границ «я» и «не-я», работа с чувством стыда.

Вводная часть

1. Игра «Погонять хлопки по кругу».
2. Обсуждение домашнего задания: рисунки «Самый грустный день моей жизни» и «Самый счастливый день моей жизни».

Рабочее время посвящено выполнению следующих упражнений:

1. Упражнения из гештальттерапии: «Я», «Он», «Я и Он»: какое-то время последовательно осознавать, что «„я" — это я, с моими собственными мыслями, чувствами и дыханием», «„он" — это он, с его собственными мыслями, чувствами

и дыханием», одновременно «„я" и „он" и то поле взаимодействия, которое становится бесконечным».

2. Упражнение «Обозначить качество контакта». Работа осуществляется в парах, с закрытыми глазами, без слов. Каждый пытается определить для себя, показать другому только при помощи рук содержание называемых психотерапевтом качеств: контроль, любовь, надежда, глубина, истина, безопасность, удовольствие, сила, спокойствие или мир. Постараться понять другого и прийти к общему обозначению. После выполнения упражнения обязательно обсуждение.
3. Обучение использованию «я»-высказываний вместо «ты»-высказываний.

Цель «я»-высказываний — принять ответственность за собственные мысли и чувства в данный момент, сообщить о них другому, выразить желание, чтобы он определенным образом изменил свое поведение, и пригласить его открыто обсудить возможные пути для этого.

Посредством «я»-высказываний мы сообщаем человеку о своих чувствах, таким образом сообщаем, что так или иначе задеты. Поскольку «я»-высказывание не нацелено на то, чтобы обвинить другого, то велика вероятность, что он вас выслушает и нормально ответит.

1. Игра «У меня есть тайна». Психотерапевт просит, чтобы участники не делились своими личными тайнами (тема домашнего задания), а представили себе, как могли бы реагировать окружающие, если бы эти тайны стали им известны. Следующим шагом может быть представление каждому участнику случая похвастаться перед другим, «какую страшную тайну он(а) хранит в себе». Обсуждение трудностей, возникших в ходе выполнения упражнений.

Домашнее задание

1. Составить два рассказа о ситуациях, в которых чувствовали бы злость, огорчение или раздражение по принципу «я»-высказываний.
2. Написать «письмо другу (подруге)», в котором нужно постараться объяснить мотивы своего поведения, за которое стыдно, попытаться рассказать, почему поступил(а) таким образом.

Занятие № 6

Цель: осознание собственных агрессивных тенденций и трансформация их в социально приемлемую активность.

Вводная часть включает:

1. Упражнение «Качели» («покачаться» на спинах друг друга).
2. Обсуждение домашнего задания «Письмо другу».

Рабочее время

1. Упражнение в парах «Только поддерживая друг друга, можно достичь лучшего будущего»: из исходного положения, сидя на корточках, захватив друг друга за локти, упираясь спинами, попытаться встать.
2. Передвигаясь по комнате в режиме «броуновского» движения, сказать с максимальной экспрессией каждому встречному «да», потом «нет».
3. Придумать телесную метафору слова «нет».

4. Игра «Эволюция». Состоит из трех последовательных частей: проживание в виде одноклеточной амёбы, в виде четвероногого животного, в виде человека. Предлагается: «жить и звучать». Разговаривать запрещается. Время каждого этапа жизни на Земле задает ведущий, отстукивая определенный ритм: медленный, более быстрый, танцевальный.
5. Прояснение отношения каждого участника группы к проблеме агрессивного поведения:
 - ♦ В какой форме (конструктивной или деструктивной) чаще проявляется ваша агрессивная энергия?
 - ♦ Как вы поступаете с ней: даете ход или сдерживаете?
 - ♦ Как вы относитесь к ней: боитесь или получаете удовольствие?
6. В ходе обсуждения ведущий может рассказать «Притчу о Змее»: «Жила-была невероятно свирепая, ядовитая, злобная Змея. Однажды она повстречала мудреца и, поразившись его доброте, утратила свою злобность. Но как только люди узнали, что Змея неопасна, они стали бросать в нее камни, таскать ее за хвост и издеваться. Мудрец, выслушав жалобы Змеи, сказал: „Дорогая, я просил, чтобы ты перестала причинять людям боль и страдания, но я не говорил, чтобы ты никогда не шипела и не отпугивала их“».

Обсуждение трудностей, возникших в ходе выполнения предыдущих упражнений.

Домашнее задание: описать ситуации, которые могут возникать в результате проявлений агрессивного поведения.

Занятие № 7

Цель: дифференцировка приемлемых и неприемлемых способов выражения агрессии, научение новым приемам разрядки агрессивности.

Вводная часть

1. Упражнение «уступить — не значит проиграть». В парах, стоя напротив, пытаться столкнуть друг друга с места.
2. Обсуждение домашнего задания — ситуаций, которые могут возникать в результате агрессивного поведения.

Рабочая часть

1. Предложить нарисовать свой «гнев».
2. По кругу предложить завершить предложение: «Сегодня я сердит, потому что...» с целью помочь увидеть, что причиной этого часто является страх и обида.
3. Предложить сформулировать адаптивные способы поведения, которые помогут справиться с гневом.
4. Работа с энергией верхнего плечевого пояса (по А. Лоуэну). Она состоит из трех этапов:
 - 1) «Закипание» энергии: лежа на ковре, на спине, ноги согнуты в коленях. Просим отводить руки за голову и с силой ударять об пол так, чтобы «ладошки прилипали к полу».

- 2) «Проведение энергии»: ситтер (помощник) просит сопротивляться ему руками, продолжая оставаться в исходном положении на полу, до тех пор, пока будут силы сопротивляться.
- 3) «Отдых»: по времени отдых составляет 1/2 времени выполнения упражнения.
5. Использование медитативных техник, направленных на обретение спокойствия, уверенности в себе, внутренней целостности (Кондратенко В. Т., Донской Д. И., Игумнов С. А., 1999; Королев К. Ю., 2000).

Обсуждение трудностей, возникших в ходе выполнения упражнений.

Домашнее задание

1. Выполнять упражнения аутотренинга один раз в день.
2. Применять другие приемлемые способы справляться с чувством гнева; подготовить самоотчет.

Занятие № 8

Цель: формирование чувства уверенности, повышение самооценки.

Вводная часть

1. Сказать вслух с экспрессией: «Я лучше всех!», «Ненавижу...!», «Ты — хороший, хорошая!»
2. Обсуждение домашнего задания.

Рабочее время

1. Игра «Принцесса»: самой застенчивой участнице предлагается стать на стул и быть принцессой, остальные участники играют предупредительных слуг.
2. Упражнение: пройти через «строй» участников группы и сказать каждому, глядя в глаза: «Я лучше всех!»
3. Выполнение аутотренинга с представлением себя во время совершения подвига. Ощущения победителя и «вкус победы» фиксируются в виде утверждений: «Я могу, я смелый, я решительный!».
4. Метафора «Ручеек, готовый стать сильной рекой».
5. Транс «Работа с обидными словами», где предлагается найти слова, которые ранили когда-то, и найти другие, «целительные» слова/образы, которые помогли бы справиться с обидными словами.
6. Выполнение техники «Прекрасный/ужасный рисунок».

Одному из участников группы предлагается нарисовать «прекрасный рисунок». Затем рисунок передается по кругу слева сидящему, и он переделывает рисунок в «ужасный». Затем рисунки снова передаются слева сидящим, и они переделывают «ужасные» рисунки в «прекрасные». Рисунки передаются по кругу до тех пор, пока «родной» рисунок не вернется к хозяину и у него не появится возможность восстановить свой «прекрасный» рисунок.

Обсуждение трудностей, возникших в ходе выполнения упражнений.

Домашнее задание

1. Описать ситуации, когда «одержал победу», «был на высоте».

2. Выполнять аутотренинг с утверждениями: «Я могу, я смелый, я решительный» 1 раз в день.
3. Написать «Брачное объявление» (или «Рекламное объявление о найме на работу»).

Занятие № 9

Цель: осознание собственной уникальности, получение подтверждения принятия группой сверстников.

Вводная часть

1. Упражнение «Падение в круг».
2. Обсуждение домашнего задания «Брачное объявление».

Рабочее время

1. Упражнение «Апельсины» (число апельсинов равно количеству участников). Предложить найти максимальное число различных характеристик (размер, цвет, запах, толщина кожуры, вкус и т. п.)
 2. Упражнение «Психотерапевтические антонимы». Предложить назвать любое свое качество (лень, нетерпимость и т. п.), от которого хотелось бы избавиться. Другие участники пытаются найти положительные стороны этого качества.
 3. «Социометрия». Членам группы предлагается ответить на следующие вопросы:
 - ◇ Кого бы вы хотели выбрать старостой вашей группы?
 - ◇ Кого бы вы позвали на свой день рождения?
 - ◇ С кем бы вы пошли в многодневный поход?Предлагается быть искренним и свободным в своем выборе.
 4. Упражнение «Здесь о вас была такая молва». Каждый участник по очереди усаживается на стул, спиной ко всем. Другие участники группы подходят к нему, кладут руку на плечо и выражают ему свое отношение к нему: «Мне нравится в тебе...», «Я хочу тебе пожелать...».
 5. Групповой рисунок «Мир, в котором меня понимают».
- Обсуждение трудностей, возникших в ходе выполнения упражнений.

Домашнее задание: описать следующие ситуации.

1. «Счастье человечества». Инструкция: «Ты ученый. Что бы ты хотел изобрести для людей?»
2. «Миллион». Инструкция: «У тебя миллион. На что бы ты потратил его?»

Занятие №10

Цель: завершение групповой работы (обобщение опыта, обретение независимости, постановка личностных целей и определение путей их достижения).

Вводная часть

1. Упражнение «Помычать в круг». Предлагается всем стать в круг, плечом друг к другу и послать звук «м... мм... м...» в центр круга. Постараться услышать «звук группы», услышать себя в этом звуке, слиться с ним.

2. Обсуждение домашнего задания: ситуации «Счастье человечества» и «Миллион».

Рабочее время

1. Медитативные упражнения (примерные формулы см. ниже) с целью обретения свободы, силы и независимости.
 2. Упражнение: стать перед зеркалом и сказать: «Чего я хочу достичь...»
Обсуждение итогов групповой работы в целом.
- ◆ Что является самым важным из того, чему вы научились в группе?
 - ◆ Что вы узнали о себе?
 - ◆ Чем вы станете гордиться?
 - ◆ Как вы станете использовать то, чему научились в группе? и т. п.

Ритуал прощания

Создание «групповой поэмы». Психотерапевт раздает подросткам по листку бумаги и фломастеру. Попросите их написать свои инициалы в правом верхнем углу. Каждый подросток пишет короткую строчку, с которой будет начинаться поэма. Дальше он передает свой листок соседу слева, и тот дописывает свою строчку, продолжаящую поэму. После того как каждый напишет по одной строчке на всех листах, законченная поэма возвращается автору первой строки.

Написание открыток с благодарностями. Каждый подросток складывает лист бумаги пополам, как поздравительную открытку, кладет на внешнюю сторону открытки свою ладонь, обводит ее карандашом и пишет внутри свое имя. Дальше подросток передает свою открытку соседу слева, который должен написать что-нибудь внутри. Открытки передаются до тех пор, пока каждый не напишет по предложению остальным.

После завершения работы в группе следует провести повторное консультирование через 2-3 недели, чтобы определить возможные изменения в установках, поведении и настроении участников группы. Можно встретиться с каждым участником индивидуально или организовать общую встречу.

Медитативные техники, используемые в процессе групповой психотерапии подростков

Медитативные формулы, предназначенные для поддержания спокойствия, уверенности в себе, внутренней целостности (по: Кондрашенко В. Т., Донской Д. И., Игумнов С. А., 1999; Королев К. Ю., 2000).

Медитативная формула «Источник» помогает найти силы для преодоления жизненных тупиков, кризисов, поддержку в минуты отчаяния и сомнений.

В своем воображении поместите себя в горы, где вы бывали ранее, или видели по телевизору, или представляли в мечтах, — чистое, возвышенное, труднодоступное и прекрасное место, насыщенное тысячелетней силой гранитных скал, где кроме вас лишь яркое солнце, чистое небо и свежий ветер. У подножия огромных гранитных скал открывается источник, он открыт только для вас, и никто другой не найдет к нему пути. Он мощным ключом бьет из гранитной скалы, уже

миллионы лет пробивая себе дорогу под миллионами тонн камня, вынося наружу все силы природы. Вы видите его чистую воду, сверкающую в лучах солнца, слышите шум брызг в окружающей тишине и постепенно наполняетесь ощущением, что все в мире проще, чище, яснее и существеннее, чем вам представляется.

Начните пить эту воду и ощутите ее благотворную энергию, проникающую во все клеточки вашего тела и просветляющую все чувства и мысли. Потом встаньте под струи этого источника, и пусть вода льется прямо на вас. Представьте, что она струится через каждую клеточку вашего тела. Представьте, что она омывает все ваши чувства, эмоции и сознание, очищая ваши мысли. Ощутите, как вода промывает и расчищает те «завалы» в вашей душе, которые, накапливаясь день ото дня, засорили ваше внутреннее пространство: злость на себя и других, обида, сожаления, горечь неудач, вина и стыд, страхи и тревоги за будущее.

Постепенно вы почувствуете, как чистота и сила этого потока становятся вашей чистотой и силой, а его внутренняя энергия — вашей внутренней энергией. И наконец вы можете ощутить в своей душе место, где может расположиться новый внутренний источник силы. И всегда, когда только захотите этого, вы сможете припасть к этому новому источнику силы.

Медитативная формула «Храм Тишины» способствует обретению внутреннего умиротворения и спокойствия, накопления сил в трудные периоды жизни.

...Представьте перед своим внутренним взором красивый холм, поросший зеленью. Через его склоны пролегает путь на вершину, где возвышается Храм Тишины. Увидьте и прочувствуйте все его великолепие, гармонию и изящество. Сейчас здесь солнечное и теплое весеннее утро. Заметьте, как и во что вы одеты. Прочувствуйте, как вы поднимаетесь по тропе, ощутите контакт ног с почвой.

Над вами бескрайний свод неба, ветер ласкает лицо, наполняет легкие энергией и силой. Вглядитесь в окружающие деревья, кустарники, траву. Представьте, как вы приближаетесь к вершине холма и вратам Храма Тишины. Здесь сотни лет не звучало ни единого слова. Приблизясь к вратам, прикоснитесь к ним и ощутите гладкий камень тысячелетий, держащий на себе эти врата и двери. Войдите в эту светящуюся тишину и почувствуйте, как она охватывает вас со всех сторон, давая поддержку и защиту. Вас обволакивает мягкое и теплое сияние, несущее спокойное чувство силы и поддержки со всех сторон. Прочувствуйте, как уверенно и твердо стоите вы в этом храме, ощутите контакт ног с землей, впитайте энергию спокойной устойчивости, идущую снизу. Дайте сиянию впитаться в ваше тело, разнестись по жилам и проникнуть в каждую клеточку тела, наполняя его теплом и силой.

Побудьте в этой звенящей тишине 1-2 минуты или сколько сочтете нужным, вслушиваясь в тишину и напивтаясь силой.

Затем медленно выходите, тихо закрывая врата за собой. Выйдя наружу, свободно откройтесь влиянию весеннего утра, ощутите легкий свежий ветерок, услышьте, как поют птицы и шелестит трава под ногами, вдохните полной грудью душистый воздух и вернитесь в свое время и место.

Медитативная формула «Реставрация дома» дает возможность разобраться в сложностях собственных чувств, мыслей, планов, сомнений, восстановить себя после жизненных ударов и кризисов.

...В своем внутреннем пространстве представьте себе заброшенный сад, густо заросший сорняками. В центре сада стоит старый необитаемый дом с полуразрушенными стенами и выбитыми стеклами.

Откройте скрипучую деревянную дверь и войдите внутрь, в пустые запыленные комнаты. Вид заброшенного дома и неухоженного сада может навести на вас чувство одиночества и уныния. Но подумайте над тем, чем бы мог стать этот дом, если бы вы решили восстановить его. Осмотрите прекрасные окрестности, деревья, озеро, горы вдаль.

Пришло время приступить к работе по реставрации дома! Дыры в стенах вы закладываете прочными кирпичами, скрепляя их цементом. Заменяете покосившиеся двери на новые. Тщательно перестилаете прогнившие доски пола и вставляете новые стекла в окна вместо разбитых. Покрываете новой прочной крышей.

Потом пропалываете сад, подсыпаете землю или перекапываете для последующей посадки. И когда готова почва, высаживаете семена разных цветов на разных участках так, как вам нравится.

Поливаете сад и замечаете, что некоторые растения начинают уже прорастать.

Дом готов, чтобы начать его обставлять. Представьте столы, стулья, кровати, ковры, зеркала, люстры, картины, шкафы, вазы. Это ваш дом, и вы можете обставить его как хотите.

А в саду цветы уже начали цвести, они разные по окраске и форме. Склонитесь к ним и почувствуйте их запах. Обойдите весь сад. Возможно, вам захочется что-то изменить или добавить — делайте все, что душе угодно. Пришло время вдохнуть жизнь и энергию в дом. Включите лампы и посмотрите, как они работают. В камине трещат поленья, проверьте воду в кране и убедитесь, что она поступает нормально. В холодильник на кухне положите кое-что вкусное и поставьте в вазу цветы. И теперь посмотрите в окно — там цветущий сад, озеро, горы и деревья, — почувствуйте себя в *своем* доме на *своем* месте и в *свое* время.

Медитативное упражнение «Образ желаемого» предназначена для поддержки стремления к личному развитию и совершенствованию желаемых качеств.

Выберите необходимое вам сегодня жизненное качество или недостающую черту характера, именно то, что поможет вам достичь желаемой цели.

Теперь ярко представьте образ себя, *уже обладающего* этими качествами в высочайшей степени. Дайте этому образу себя ярко оформиться во всех деталях и позаботьтесь о том, чтобы ваш образ смотрел на мир взглядом, выражающим желаемое качество: чтобы оно выражалось в позе, выражении лица, осанке, движениях. Удерживайте этот образ как можно дольше, делая его четче и ярче, усиливая проявление в нем, как на хорошей фотокарточке, выбранных вами черт и качеств.

Представьте себе проникновение в этот образ, слияние с ним, надевание его на себя, как будто вы примеряете новый костюм. Слившись с образом, почувствуйте, что его качества становятся частью вас, почувствуйте, что они как бы проникли в ваше тело, в каждую клетку, наполняя вас изнутри. Представьте, что эти качества пропитывают и ваши чувства, и ваш образ мышления, и намерения.

Наконец представьте себя в одной или нескольких ситуациях повседневной жизни, проявляя эти качества в большей степени, чем вы могли до этого. Постарайтесь представить эти ситуации в динамике и со всеми деталями. Вернувшись в повседневность, постарайтесь ощутить в себе максимум чувств и качеств, связанных с желаемым состоянием. Повторяйте это ежедневно, постоянно совершенствуя и усиливая желаемый образ себя.

Приложение 7

ДЕТСКО-ПОЛПРОСТКОВЫЙ ВАРИАНТ НЕРВНО-МЫШЕЧНОЙ РЕЛАКСАЦИИ

Приведенный вариант нервно-мышечной релаксации по Эдмунду Джекобсону (Jacobson, 1976; Everly, Rosenfeld, 1981) модифицирован для использования у детей и подростков И. М. Желдаком и С. А. Игумновым (1997).

Ниже приводится текст, используемый в процессе работы с детьми и подростками.

«...Сейчас ты готов к тому, чтобы расслабиться для достижения состояния полного отдыха. Откинься, пожалуйста, назад в кресле (или приляг на кушетку) и устройся очень, очень удобно. Закрой, пожалуйста, глаза. Сначала обрати, пожалуйста, свое внимание на дыхание. Почувствуй, как струя свежего воздуха входит через ноздри и поступает дальше в легкие, как твои грудь и живот расширяются на вдохе и опадают на выдохе. Сосредоточься на дыхании [здесь дайте паузу около 30 с].

Я всегда буду подробно рассказывать тебе об упражнении на расслабление до того, как ты приступишь к его выполнению. Поэтому не начинай упражнение, пока я не скажу: „Готов? Начали“.

(1)...Начнем с груди. По моему сигналу, но не раньше, сделай глубокий вдох. Постарайся как бы вдохнуть весь воздух, находящийся вокруг тебя. Делаем это сейчас. Готов? Начали. Сделай глубокий вдох... глубже, глубже, задержка... и расслабься. Просто выдохни весь воздух из легких и возобнови обычное дыхание. Заметил ли ты напряжение в области груди на вдохе и расслабление на выдохе? Повторяем упражнение... Смог ли ты в этот раз почувствовать напряжение? А расслабление? Постарайся сосредоточиться на этом различии, когда мы будем выполнять следующие упражнения. [После каждого упражнения выдерживается пауза 5-10 с]

(2)...Теперь поставь, пожалуйста, обе стопы всей поверхностью на пол. Чтобы выполнить упражнение, оставь носки на полу, а пятки приподними как можно выше. Готов? Начали. Подними обе пятки очень, очень высоко. Подержи так... Расслабь. Просто дай им мягко опуститься на пол. При расслаблении ты, может быть, почувствуешь тепло и приятное покалывание. Повторяем упражнение-Икроножные мышцы становятся теплыми, мягкими, расслабленными... Теперь подними, пожалуйста, оба носка очень, очень высоко, оставляя пятки на полу. Готов? Начали. Подними носки очень высоко... еще выше. Подержи так и расслабь ноги.

Следующая группа мышц, на которой мы будем сосредоточиваться, — это мышцы бедра. Упражнение простое. По моему сигналу вытяни, пожалуйста, ноги прямо перед собой. Не забывай держать икры свободными, не напрягай их. Давай сделаем сейчас это упражнение. Готов? Начали. Выпрями обе ноги перед собой. Очень прямо. Еще прямее. Подержи так и расслабь. Просто дай ногам мягко опуститься на пол. Ощущал ли ты напряжение в верхней части бедер?.. Повторим это упражнение. Чтобы проработать противоположную группу мышц, пред-

ставь себе, что ты находишься на пляже и зарываешься пятками в теплый сухой песок. Готов? Начали. Зарой свои пятки в песок. С большим усилием. Сильнее. Еще сильнее и расслабься. Прочувствуй расслабление в верхних частях ног. Сосредоточься на этом ощущении. [Пауза — около 20 с]

(3)...Сейчас переходим к рукам. Сожми, пожалуйста, обе руки одновременно в кулаки. Сожми кисти рук в кулаки как можно крепче. Готов? Начали. Представь, что ты сжимаешь в кулаке все свои болезни, трудности, невзгоды. Еще крепче сожми кулаки — и раздави свои болезни! Теперь расслабь руки. Чувствуешь приятное тепло, покалывание, пульсацию в кистях рук?.. Это — отличное упражнение для тех, кто много пишет в школе. Теперь давай повторим. [Повторить 1 раз.] Расслабься. Чтобы проработать противоположные мышцы, просто растопырь пальцы как можно шире... еще шире. Подержи и расслабь. Теперь давай повторим это упражнение. Готов? Начали. [Повторить упражнение 2 раза.] Сосредоточься на чувстве приятного тепла и покалывания в кистях рук. Такое ощущение возникает, когда приходишь домой с мороза, после игры в снежки, и кладешь руки на теплую батарею или печку. [Выдержать паузу около 20 с]

(4)...Теперь давай поработаем с плечами. Мы храним массу напряжения и стресса в плечах. Недаром говорят, что наши беды и тревоги „давят на плечи". Представь, что ты пытаешься коснуться верхушками плеч мочек ушей. Давай сделаем это упражнение. Готов? Начали. Потяни плечи вверх. Очень высоко. Еще выше, выше. Подержи так и расслабь. Сосредоточься на чувстве тепла и приятной тяжести в плечах. Одновременно расслабились мышцы шеи, затылка... [Повторить упражнение 2 раза, затем — пауза около 20 с]

(5)...Теперь давай перейдем к лицу. Мы начнем со рта. Сначала улыбнись так широко, как только можно. Улыбка „до ушей". Готов? Начали. Очень широкая улыбка. Еще шире. Подержи так — и расслабься. [Повторить 2 раза.] Теперь сложи губы как будто для поцелуя. Готов? Начали. Собери губы вместе. Сожми их очень крепко... Еще крепче. Подержи так — и расслабь. [Повторить 1 раз.] А сейчас перейдем к глазам. Как мы договорились, ты все время нашего сеанса держишь глаза закрытыми, но теперь зажмурь их еще крепче. Представь, что ты моешь голову и пытаешься не дать брызгам шампуня попасть в глаза. Готов? Начали. Зажмурь глаза очень крепко... Еще крепче... И — расслабь. [Повторить 2 раза.] Это упражнение очень полезно при утомлении глаз, вызванном школьными уроками, чтением, помогает улучшить зрение при близорукости.

Последнее упражнение заключается просто в поднимании бровей. Помни о том, что глаза остаются закрытыми, а ты поднимаешь брови как можно выше, будто сильно-пресильно чему-то удивился. Готов? Начали. Подними брови высоко... Еще выше. Подержи так — и расслабь. [Повторить 1 раз.] Теперь прочувствуй полное расслабление твоего лица. [Пауза 15 с]

(6)...Теперь снова направь свое внимание на дыхание, почувствуй, как с каждым вдохом (психотерапевт говорит синхронно с вдохами пациента) приятная свежесть, прохлада... вливаются через твои ноздри, дыхательные пути в легкие..., принося с собой бодрость, энергию, здоровье... Грудная клетка расширяется, расширяется... А с каждым выдохом (эта фаза говорится частями, синхронно с выдохами пациента)... живот опускается..., теплая воздушная струя выходит... через дыхательные пути, ноздри..., ты можешь представить ее как облачко пара..., кото-

рое отделяется от тебя..., унося все болезни, тревоги..., и тает, растворяется... Остается только чувство уверенности, приятного покоя...

(7)...А сейчас перейдем к работе с внутренними органами. Сделай спокойный глоток слюны и проследи, как теплая волна проходит в глубине твоей шеи..., груди..., живота [с 5-секундными паузами]... В верхней части живота появилось приятное тепло, и это тепло, подобно кругам от камня, брошенного в воду, расходится по всему животу, по всему телу... Живот прогрет приятным глубинным теплом.

...Теперь ты расслабил основные мышцы своего тела. Для того чтобы убедиться в том, что они расслаблены, я вернусь назад и перечислю мышцы, которые мы перед этим напрягали и расслабляли. Когда я буду называть их, дай им расслабиться еще сильнее.

Вновь кратко называем основные группы мышц, предлагая подростку представить, как будто волна сильного тепла охватывает их; на этом фоне произносим формулу внушения (лечебного или ресурсного содержания)».

ЛИТЕРАТУРА

- Абраменкова В. В. Совместная деятельность детей как условие гуманного отношения к сверстникам // *Вопр. психологии*. 1980. № 5. С. 60—70.
- Аксарина Н. М. Воспитание детей раннего возраста. М., 1972.
- Амонашвили Ш. А. В школу — с шести лет. М., 1986.
- Амонашвили Ш. А. Созидаю человека. М., 1982.
- Ананьев Б. Г., Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М., 1964.
- Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки // *Избр. психологические труды*. М., 1980. Т. 2.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л., 1969.
- Бандура А. Теория социального научения. М., 2001.
- Басов М. Я. Избр. психологические произведения. М., 1975.
- Бауэр Т. Психическое развитие младенца. М., 1979.
- Белоус А. Н. Исследование соотношения приемов логического запоминания у детей дошкольного возраста // *Воспитание, обучение и психическое развитие: Тез. науч. общ. сов. психологов к VI Всесоюз. съезду О-ва психологов СССР*. М., 1983. Ч. 1. С. 22-24.
- Беляуская Р. Ф. Рисуночные пробы как средство диагностики развития личности ребенка // *Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога*. М., 1987. С. 67—80.
- Березовин Н. А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив. Минск, 1975.
- Бине А. Измерение умственных способностей. М., 1998.
- Бине А., Симон Т. Методы измерения умственной одаренности. Херсон, 1923.
- Бине А., Симон Т. Развитие интеллекта у детей. М., 1911.
- Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
- Божович Л. И., Славина Л. С., Ендовицкая Т. В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения // *Вопр. психологии*. 1976. № 4.
- Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте М., 1968.
- Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // *Вопр. психологии*. 1978. № 4.
- Болдырева С. А. Рисунки детей дошкольного возраста, больных шизофренией. М., 1974.
- Бондаренко Е. А. Восприятие комического детьми. Минск, 1968.
- Бондаренко Е. А. О психическом развитии ребенка. Минск, 1974.
- Брунер Дж. О действенном и наглядно-образном представлении мира ребенком // *Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления* / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М., 1981.
- Буре Р. С., Година Г. Н. Учителю детей трудиться. М., 1983.
- Буре Р. С., Островская Л. Ф. Воспитатель и дети. 2-е изд. М., 1985.
- Бюлер К. Духовное развитие ребенка. М., 1924.
- Валлон А. Психическое развитие ребенка. М., 1967.
- Ветер А. Л. Психологическая готовность ребенка к школе // *Вопр. психологии*. 1984. № 4.
- Ветер Л. А., Холмовская В. В. и др. Диагностика умственного развития детей. М., 1978.
- Ветер Л. А. Воспитание психологической готовности к систематическому обучению // *Дошкольное воспитание*. 1985. № 9.
- Ветер Л. А. Восприятие и обучение. М., 1969.
- Ветер Л. А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка // *Вопр. психологии*. 1983. № 2.

- Ветер Л. А. Педагогика способностей. М., 1979.
- Веракса Н. Е. Особенности единых временно-пространственных представлений у дошкольников // *Вопр. психологии*. 1976. № 2.
- Весли Ф. Г. Гельмгольц // *Психология: Биографический библиографический словарь*. СПб., 1999.
- Ветлугина Н. А., Кенеман А. В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду. М., 1983.
- Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. М., 1968.
- Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А. А. Смирнова. М., 1967. С. 3—111.
- Вопросы детской и педагогической психологии на XVIII Международном конгрессе психологов / Под ред. А. А. Смирнова. М., 1969. С. 21-30.
- Воспитание детей в труде / Под ред. В. Г. Нечаевой. М., 1983.
- Воспитание и обучение детей шестого года жизни / Под ред. Л. А. Парамоновой, О. С. Ушаковой. М., 1987.
- Воспитание и развитие детей раннего возраста / Под ред. Г. М. Ляминой. М., 1981.
- Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте // *Собр. соч.* М., 1982. Т. 2. С. 436-454.
- Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М., 1991.
- Выготский Л. С. Детская психология // *Собр. соч.* М., 1984. Т. 4.
- Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // *Вопр. психологии*. 1966. № 6. С. 62-76.
- Выготский Л. С. Кризис семи лет / *Собр. соч.: В 6 т. Детская психология*. М., 1984. Т. 4.
- Выготский Л. С. Мышление и речь // *Собр. соч.: В 6 т.* М., 1983. Т. 2.
- Выготский Л. С. Обучение и развитие в детском возрасте // *Избр. психологические произведения*. М., 1956.
- Выготский Л. С. Овладение вниманием. Проблемы развития психики // *Собр. соч.* М., 1983. Т. 3 С. 205-238.
- Выготский Л. С. Память и ее развитие в детском возрасте // *Собр. соч.* М., 1982. Т. 2. С. 381-395.
- Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
- Выготский Л. С. *Собр. соч.: В 6 т. Детская психология* / Под ред. Д. Б. Эльконина. М., 1984. Т. 4.
- Выготский Л. С. *Собр. соч.: В 6 т. Проблемы общей психологии* / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1982. Т. 2.
- Ганнушкин П. Б. Избранные труды. М., 1964.
- Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
- Гвоздев А. Н. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка // *Вопросы изучения детской речи*. М., 1961.
- Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса: дневник научных наблюдений. Саратов, 1981.
- Гвоздев А. Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка: В 2 ч. М., 1949.
- Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л. А. Венгера М., 1976.
- Генетические проблемы социальной психологии / Под ред. Я. Л. Коломинского, М. И. Лисиной. Минск, 1985.
- Гиляровский В. А. Психиатрия // *Руководство для врачей и студентов*. М., 1954.
- Горбачева В. А. Опыт изучения индивидуально-типологических особенностей у детей 3-летнего возраста. М., 1954. Вып. 5.

- Гурова Р. Г. Опыт изучения влияния социально-исторических условий на психическое развитие детей: Сравнит. исслед. 1929 и 1966 гг. // *Вопр. психологии*. 1969. № 4.
- Гурьева В. А., Гиндикин В. Я. Юношеские психопатии и алкоголизм. М., 1980.
- Давидчук А. Н. Развитие у детей конструктивного творчества. М., 1976.
- Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Давыдова А. Н. Опыт монографического изучения детей с чертами разных типов нервной системы. М., 1954. Вып. 52.
- Деятельность и взаимоотношения детей / Под ред. Т. А. Репиной. М., 1988.
- Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / Под ред. Д. Б. Эльконина и А. Л. Венгера. М., 1981.
- Дидактические игры и занятия с детьми раннего возраста / Под ред. С. Л. Новоселовой. М., 1985.
- Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М., 1987.
- Добрынин Н. Ф. Внимание // *Общая психология* / Под ред. А. В. Петровского. М., 1977. С. 187.
- Дьяченко О. М., Кириллова А. И. О некоторых особенностях развития воображения // *Вопр. психологии*. 1980. № 2.
- Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психическое развитие детей. М., 1984. С. 61—70.
- Емельянцева Т. А. Клинико-психологические особенности подростков с девиантным поведением и их групповая психотерапия: Автореф. дис. ... канд. мед. наук. Минск, 2000.
- Ермолаев О. О., Марютина Т. Н. Внимание школьника. М., 1987.
- Желдак И. М., Изумнов С. А. Групповая психотерапия эмоциональных и поведенческих расстройств у детей и подростков: Методические рекомендации. Минск, 1997.
- Житникова Л. М. Учите детей запоминать. М., 1985. С. 5—92.
- Журова Л. Е., Эльконин Д. Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста // *Сенсорное воспитание детей*. М., 1963. С. 213—227.
- Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // *Вопр. психологии*. 1967. № 2.
- Залужный А. С. Детский коллектив и методы его изучения. М., 1931.
- Запорожец А. В. Изменение моторики ребенка-дошкольника в зависимости от условий и мотивов его деятельности // *Изв. АПН РСФСР*. 1948. Вып. 14.
- Запорожец А. В. К вопросу об обучении, воспитании и развитии детей шестилетнего возраста // *Сов. педагогика*. 1973. № 1. С. 34.
- Запорожец А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // *Избр. психологические труды*. М., 1986. Т. 1. С. 66—77.
- Запорожец А. В. Психология действия. М.; Воронеж, 2000.
- Запорожец А. В. Развитие ощущений и восприятий в раннем и детском детстве // *Избр. психологические труды*. М., 1986. Т. 1. С. 85—90.
- Запорожец Д. В. Основные проблемы онтогенеза психики // *Избр. психологические труды*. М., 1986. С. 223—257.
- Зворыкина Е., Новоселова С. Руководство формированием игры // *Дошкольное воспитание*. 1981. № 4.
- Зеленский В. Аналитическая психология Карла Густава Юнга. СПб., 1991.
- Землянухина Т. М. Особенности общения и познавательной активности у воспитанников яслей и Домов ребенка: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1982.
- Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961. С. 245—287.
- Зубарева Н. М. Дети и изобразительное искусство. М., 1969.
- Игнатьев Е. И. Психология изобразительной деятельности детей. М., 1961.
- Изумнов С. А. Клиническая психотерапия детей и подростков. Минск, 2001.
- Изард К. Эмоции человека. М., 1980.

- Ильина А. И., Палей И. М. Метод анамнеза в изучении типа высшей нервной деятельности // Учен. зап. Пермского гос. пед. ин-та. 1958. Вып. 23. С. 47—75.
- Исаев Д. Н., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей: Руководство для врачей. Л., 1986.
- Истомина З. М. Развитие памяти. М., 1978.
- Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. М., 1981.
- Казакова Т. Г. Изобразительная деятельность и художественное развитие детей. М., 1983.
- Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
- Ковалев А. Г. Психология личности. 3-е изд. М., 1976.
- Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста: Руководство для врачей. М., 1995.
- Козлова С. Нравственное воспитание детей в труде // Дошкольное воспитание. 1986. № 3, 4, 5.
- Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Минск, 1984.
- Коломинский Я. Л., Жизневский Б. П. Социально-психологические особенности игровой и трудовой деятельности детей // Вопр. психологии. 1986. № 5.
- Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Психология детей шестилетнего возраста: Учеб. пособие. Минск, 1999.
- Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М., 1988.
- Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Что такое педагогическое общение // Дошкольное воспитание. 1985. № 6. С. 39-43.
- Кольцова М. Ребенок учится говорить. М., 1973.
- Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций. М., 1973.
- Кольцова М. М. Развитие двух сигнальных систем у ребенка. М., 1980.
- Комарова Т. С. Изобразительное творчество в детском саду. М., 1984.
- Комиссаренко Т. О контактах со сверстниками // Дошкольное воспитание. 1977. № 2. С. 19-21.
- Кон И. С. Психология юношеского возраста. М., 1979.
- Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М., 1984.
- Кондратенко Т. Д., Котырло В. К., Ладывир С. А. Обучение старших дошкольников. Киев, 1986.
- Кондратьева С. В. Учитель — ученик. М., 1984.
- Кондрашенко В. Т., Донской Д. И., Изумнов С. А. Общая психотерапия. Минск, 1999.
- Кондратенко В. Т. Девиантное поведение у подростков. Минск, 1988.
- Коненко Е. Л. В мире раннего детства. Киев, 1985.
- Королев К. Ю. Как избежать алкогольного срыва. М., 2000.
- Костюк Г. С. Принцип развития в психологии // Избр. психологические труды. М., 1988. С. 99-131.
- Котырло В. К. Психологические вопросы взаимосвязи семейного и общественного воспитания детей // За единство принципов воспитания детей в детском учреждении и семье. М., 1982.
- Котырло В. К. Развитие волевого поведения у детей. Киев, 1971.
- Кочарян А. С., Кочарян С. С. Психотерапия сексуальных дисгармоний. М., 1994.
- Кравцов Г. Г., Кравцова Е. Е. Шестилетний ребенок: Психологическая готовность к школе. М., 1987.
- Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Л., 1967.
- Ладыгина-Коте Н. Н. Дитя шимпанзе и дитя человека в их инстинктах, эмоциях, играх, привычках и выразительных движениях. М., 1935.
- Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб., 2000.

- Левина Р. Е. Идеи Л. С. Выготского о планирующей роли речи ребенка // *Вопр. психологии*. 1968. № 4.
- Лейтес Н. С. Способности и одаренность в детские годы. М., 1984.
- Леонтьев А. А. Педагогическое общение. М., 1979.
- Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // *Проблемы развития психики*. М., 1981.
- Леонтьев А. Н. Избр. психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
- Леонтьев А. Н. Овладение учащимися научными понятиями как проблема педагогической психологии // *Избр. психологические произведения*. М., 1983. Т. 1. С. 324—347.
- Леонтьев А. Н. Очерки психологии детей. М., 1950.
- Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 3-е изд. М., 1981.
- Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности ребенка в дошкольном возрасте // *Проблемы развития психики*. М., 1959.
- Леонтьев А. Н. Психологические основы дошкольной игры // *Избр. психологические произведения*. М., 1983. Т. 1.
- Леонтьев А. Н. Развитие высших форм внимания // *Развитие памяти*. М.; Л., 1931. С. 154-180.
- Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. М., 1980.
- Леушина А. М. Развитие связной речи у ребенка // *Учен. зап. ЛГПИ*. 1941. Т. 35.
- Лисина М. И., Сильвестру А. И. Психология самопознания у детей. Кишинев, 1983.
- Лисина М. И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей в первые семь лет жизни // *Вопр. психологии*. 1978. № 5.
- Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
- Лисина М., Авдеева Н., Мецереякова С. Организация общения взрослых с детьми // *Дошкольное воспитание*. 1985. № 2.
- Липко А. Е. Подростковая психиатрия (руководство для врачей). Л., 1985.
- Логинова В. И. К вопросу о программе ознакомления детей детского возраста с трудом взрослых // *Умственное воспитание детей детского возраста: Науч. труды ЛГПИ им. А. И. Герцена*. Л., 1976. С. 142-153.
- Лолер Дж. Коэффициент интеллекта, наследственность и расизм. М., 1982.
- Лоренц К. Кольцо царя Соломона. М., 1970.
- Лурия А. Р. Развитие конструктивной деятельности ребенка // *Вопр. психологии ребенка детского возраста*. М., 1948.
- Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М., 1974.
- Лэндрет Г. Игровая терапия: Искусство отношений. М., 1994.
- Люблинская А. А. Детская психология. М., 1971.
- Люблинская А. А. Очерки психического развития ребенка. М., 1959.
- Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. М., 1978.
- Макаренко А. С. Соч.: В 7 т. 2-е изд. М., 1957. Т. 2.
- Мануйленко З. М. Развитие произвольного, поведения у детей дошкольного возраста // *Изв. АПН РСФСР*. 1948. Вып. 14.
- Маркова А. К. Периодизация речевого развития // *Вопр. психологии*. 1973. № 6.
- Маркова Т. А. Воспитание дружеских взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста // *Формирование коллективных взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста*. М., 1968. С. 36-132.
- Маховер К. Проективный рисунок человека. М., 2000.
- Мейман Э. Очерк экспериментальной педагогики. М., 1922.
- Мелик-Пашаев А. А. Выразительная функция цвета в деятельности детей // *Вопр. психологии*. 1975. № 4.

- Менджерцкая Д. В. Воспитателю о детской игре. М., 1982.
- Мерцалова Н. Н. Дети в мировой живописи. М., 1968.
- Мишина Т. М. Исследование семьи в клинике и коррекция семейных отношений // Кабанов М. М., Личко А. Е., Смирнов В. М. Методы психологической диагностики и коррекции в клинике. Л., 1983. С. 255-281.
- Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе. М., 1958.
- Мусейибова Г. Развитие ориентировки во времени у детей дошкольного возраста // Дошкольное воспитание. 1972. № 2.
- Мухина В. С. Детская психология. 2-е изд. М., 1985.
- Мухина В. С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М., 1981.
- Неверович Я. З. Этапы формирования у ребенка положительного отношения к труду по самообслуживанию // Изв. АПН РСФСР. 1955. Вып. 64.
- Нечаева В. Г. Конструирование в детском саду. М., 1961.
- Николаева А. Личность педагога в зеркале детского восприятия // Дошкольное воспитание. 1987. № 9. С. 35-37.
- Новлянская З. Н. Почему дети фантазируют. М., 1978.
- Новоселова С. Л., Зворыкина Е. В. Игра и всестороннее воспитание детей // Дошкольное воспитание. 1983. № 10. С. 38-46.
- Новоселова С. Л. Развитие мышления в раннем возрасте. М., 1978.
- Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. М., 1972.
- Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. 3-е изд. М., 1986.
- Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М. И. Лисиной. М., 1985.
- Оклендер В. Окна в мир ребенка: Руководство по детской психологической коррекции. М., 1997.
- Отношение между сверстниками в группе детского сада / Под ред. Т. А. Репиной. М., 1978.
- Очерк теории темперамента / Под ред. В. С. Мерлина. Пермь, 1973.
- Очерки истории первобытной культуры. М., 1957.
- Павлов И. П. Избр. произведения. М., 1949.
- Панько Е. А. Детские рисунки как средство изучения микросреды ребенка // Генетические проблемы социальной психологии. Минск, 1985. С. 148—163.
- Панько Е. А. Психология деятельности воспитателя детского сада. Минск, 1986.
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.
- Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избр. психологические произведения. М., 1967.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.; Л., 1932.
- Подготовка детей к школе в семье / Под ред. Т. А. Марковой, Ф. А. Сохина, Т. В. Тарунтаевой. М., 1978.
- Поддьяков Н. Н., Парамонова Л. П. Некоторые новые проблемы умственного воспитания // Дошкольное воспитание. 1985. № 2.
- Поддьяков Н. Н. Мышление ребенка. М., 1977.
- Поддьяков Н. Н. Умственное воспитание ребенка // Основы дошкольной педагогики / Под ред. А. В. Запорожца, Т. Д. Марковой. М., 1980.
- Поддьяков Н., Парамонова Л. Некоторые новые проблемы умственного воспитания // Дошкольное воспитание. 1985. № 2.
- Полуянов Ю. А. Формирование целостного восприятия цвета у детей // Вопр. психологии. 1980. № 1.
- Принцип развития в психологии / Под ред Л. И. Анцыферовой. М., 1978.

- Проблемы способностей / Под ред. В. Н. Мясищева. М., 1962.
- Психологическая диагностика. Проблемы и исследования. М., 1981.
- Психология и педагогика игры ребенка / Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. М., 1966.
- Психология личности и деятельности ребенка / Под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина. М., 1965.
- Психология совместного труда детей / Под ред. Я. Л. Коломинского. Минск, 1987.
- Психология формирования личности детей дошкольного и школьного возрастов // Респ. межвед. науч. сб. Психология. Минск, 1988. Вып. 8.
- Психолого-педагогические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста (Круглый стол) // Вопр. психологии. 1984. № 4-5.
- Развитие логической памяти у детей / Под ред. А. А. Смирнова. М., 1976. С. 4-72; 137-255.
- Развитие общения у детей / Под ред. М. И. Лисиной, А. В. Запорожца. М., 1974.
- Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М., 1986.
- Репина Т. А. Особенности межличностных отношений ребенка-дошкольника в семье // Психологические основы формирования личности в условиях общественного воспитания: Тез. докл. Всесоюз. конф. М., 1979.
- Репина Т. А. Развитие воображения // Психология детей детского возраста / Под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина. М., 1964.
- Рихтерман Г. Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. М., 1982.
- РодариДж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй. М., 1978.
- Романова Е. С, Потемкина С. Ф. Графические методы в психологической диагностике. М., 1992.
- Романова Е. С. Графические методы в практической психологии. СПб., 2001.
- Рояк А. Эмоциональное благополучие ребенка в группе детского сада // Дошкольное воспитание. 1977. № 2. С. 12-19.
- Рояк А. А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. М., 1988.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976.
- Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопр. психологии. 1960. № 3.
- Руководство играми детей в дошкольных учреждениях / Под ред. М. А. Васильевой. М., 1986.
- Руссо Ж. Ж. Педагогические сочинения. М., 1981. Т. 1.
- Рыбалко Е. Ф. О проявлениях способностей у детей в дошкольном возрасте // Проблемы способностей. М., 1962.
- Сакулина Н. П. Рисование в детском возрасте. М., 1965.
- Семущина Л. Г. Исследование профессиональных функций воспитателя детского дошкольного учреждения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1979.
- Сенсорное воспитание в детском саду / Под ред. Н. Н. Поддьякова, В. Н. Аванесовой. 2-е изд. М., 1981.
- Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. М., 1947.
- Сеченов И. М. Психологические этюды. СПб., 1873.
- Склонности и способности / Под ред. В. Н. Мясищева. Л., 1962.
- Смирнов А. А., Истомина З. М. и др. Формирование приемов логического запоминания у детей дошкольного возраста и младших школьников // Вопр. психологии. 1969. № 5. С. 90-100.
- Смирнов А. А. Развитие и современное состояние психологической науки. М., 1975.
- Сорокина А. И. Умственное воспитание в детском саду. М., 1975.

- Сорокина Т. М. Исследование феномена амбивалентного поведения у детей раннего возраста: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.
- Сохин Ф. А. Осознание речи детьми и подготовка к обучению грамоте // *Вопр. психологии*. 1974. № 1.
- Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. М., 1982.
- Субботский Е. В. Формирование морального действия у ребенка // *Вопр. психологии*. 1979. № 3.
- Сухарева Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. М., 1959.
- Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста (избранные главы). М., 1974.
- Сухомлинский В. А. Разговор с молодым директором школы. М., 1973.
- Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям // *Избр. пед. соч.*: В 3 т. М, 1979. Т. 1. С. 28—266.
- Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / Под ред. А. П. Усовой, Н. П. Сакулиной. М., 1965.
- Теплое Б. М. Избр. труды. М, 1985. Т. 1.
- Теплое Б. У. Психология музыкальных способностей. М., 1941.
- Тидикиене З. Об особенностях познания ребенком общественных явлений // *Дошкольное воспитание*. 1977. № 4.
- Торндайк Э. Процесс учения у человека. М., 1935.
- Тутпунджян О. М. Психологическая концепция Анри Валлона. Ереван, 1966.
- Уайт Б. Первые три года жизни. М., 1982.
- Угарова Г. М. Возрастная динамика свойств внимания дошкольников и младших школьников: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.
- Уманский Л. И. Опыт экспериментального изучения типологических особенностей нервной системы детей (на игровом материале) // *Вопр. психологии*. 1958. № 1. С. 184—190.
- Умрихин В. В. Развитие отечественной школы дифференциальной психофизиологии. М., 1987.
- Уотсон Дж. Психология как наука о поведении / Пер. с англ. М.; Л., 1926.
- Усова А. П. Обучение в детском саду. М., 1981.
- Фабри К. Э. Игры животных и игры детей // *Вопр. психологии*. 1982. № 3.
- Флерина Е. А. Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. М., 1956.
- Фрейд А. Введение в детский психоанализ // *Детская сексуальность и психоанализ детских неврозов: Сб. работ*. СПб., 1997. С. 173-218.
- Фрейд З. О психоанализе // *Психология бессознательного*. М., 1990. С. 346-381.
- Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия // *Психология бессознательного*. М., 1990.
- Фрейд З. Три очерка по теории сексуальности // *Психология бессознательного*. М., 1990.
- Фрейд З. Я и Оно // *Психология бессознательного*. М.: Просвещение, 1990. С. 425-439.
- Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. М., 1966. Вып. 1-2. С. 367.
- Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1980.
- Художественное творчество и ребенок / Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1972.
- Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // *Принцип развития в психологии*. М., 1978.
- Чиркова Т. Учет индивидуально-типологических особенностей детей // *Дошкольное воспитание*. 1986. № 5. С. 38-42.
- Чудновский В. Э. О возрастном подходе к типологическим особенностям // *Вопр. психологии*. 1963. № 1. С. 23-33.
- Чуковский К. И. От двух до пяти. Минск, 1983.

- Шванцара Й. и др. Диагностика психического развития. Прага, 1978.
- Шевченко Ю. С, Добридень В. П. Онтогенетически ориентированная психотерапия (методика ИНТЭКС): Практ. пособ. М., 1998.
- Широкова З. Л. Дети с разным типом высшей нервной деятельности // Дошкольное воспитание. 1976. № 12; 1977. № 1.
- Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. М, 1922.
- Щербакова Е. И. Формирование взаимоотношений детей 3-5 лет в игре. М., 1984.
- Эльконин Д. Б. Детская психология // Развитие ребенка от рождения до семи лет. М, 1960.
- Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопр. психологии. 1971. № 4. С. 6—20.
- Эльконин Д. Б. Проблемы психологии детской игры в работах Л. С. Выготского, его сотрудников и последователей // Вопр. психологии. 1976. № 6.
- Эльконин Д. Б. Психология игры в детском возрасте // Психология личности и деятельности детей. М., 1965.
- Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
- Эльконин Д. В. Развитие речи // Психология детей детского возраста: Развитие познавательных процессов. М., 1964. С. 115—182.
- Эмоциональное развитие ребенка. М., 1985.
- Эстетическое воспитание в детском саду / Под ред. Н. А. Ветлугиной. М., 1985.
- Юнг К. Психологические типы. М., 1924.
- Ядэшко В. И. Развитие речи детей от трех до пяти лет: О формировании предложений в речи детей. М, 1966.
- Якобсон П. М. Коллектив семьи и формирование личности // Сов. педагогика. 1975. № 1.
- Якобсон П. М. Психология чувств. М., 1961.
- Якобсон С. Г. Становление психологических механизмов этической регуляции поведения // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М, 1981.
- Якобсон С. Г., Доронова Т. Н. Психологические принципы формирования начальных форм учебной деятельности у дошкольников // Вопр. психологии. 1988. № 3. С. 30—36.
- Якобсон С. Г., Шур В. Г. Психологические механизмы усвоения детьми этических норм // Психологические проблемы нравственного воспитания детей. М., 1979.
- Adler A. Problems of neurosis. New York, 1964.
- Allen F. Psychotherapy with Children. New York, 1942.
- Axline V. Play therapy procedures and results // American Journal of Orthopsychiatry. 1955. Vol. 25. P. 618-626.
- Bandura A. Social foundations of thoughts and action: A social cognitive theory. Engelwood Cliffs; New Jersey, 1986.
- Bandura A., Walters R. H. Social learning and personality development. New York, 1965.
- Bowlby J. Attachment and loss. New York, 1973.
- Erickson E. Identity: Youth and Crisis. New York, 1974.
- Freud A. The ego and mechanisms of defence. London, 1936.
- Godenough F. Developmental Psychology. New York, 1934.
- Homey K. Our inner conflict. New York, 1945.
- Jung K. Archetypy i symbole. Warszawa, 1976.
- Lewin K. A dynamic theory of personality. New York, 1936.

Lewin K. Field theory in social science. New York, 1951.

Mead J. On social psychology. Chicago, 1965.

Petrovic St. Teorijski aspekti dusevne zrelosti // Vojnosanit. Pregl. 1986. Vol. 43. № 2. P. 143-146.

Reich W. Charakter-Analyse. Wien, 1933.

Roessner L. Das Autosozioogramm. Miinchen/Basel, 1968.

Skinner B. F. Beyond Freedom and dignity. New York, 1972.

Skinner B. F. Reflections on Behaviorism and Society. New York, 1978.

Sullivan H. S. The interpersonal theory of psychiatry. New York, 1956.

Предметный указатель

А

- акселерация 74
- акцентуация характера
 - типология 357
- анализ
 - продуктов деятельности ребенка 55
- архетип 19
- астенический тип характера 367
- аутосоциограмма 392
- аутосоциоматрица 394
- аутосоциометрия
 - ретроспективная 394

Б

- беседа
 - как метод исследования 53
 - полустандартизированная 54
- бихевиоризм 27, 29

В

- внимание
 - активное 177
 - непроизвольное 177
 - объем его 180
 - организация и поддержка его у детей 182
 - послепроизвольное 179
 - развитие его у ребенка 174
 - распределение и переключение 181
 - устойчивость его 180
- волевая сфера
 - личностный аспект развития 275
 - развитие ее у детей 270
- волевое действие
 - становление этапов его 272
- воображение 227, 229
 - индивидуальные особенности его у детей 231
 - формирование его 232
- воспитатель
 - профессионально важные психологические качества его 313
 - характеристика деятельности его 316

восприятие 156

- пространства 161
- художественных произведений 165
- человека детьми 169
- чувственное
 - развитие основных видов его 160

воссоздатель

- быстрый 232
- медленный 232

гештальтпсихология

- и психическое развитие ребенка 32
- гиперстенический тип характера 367
- гипертимный тип 372
- гипотеза 46
- готовность к школе
 - волевая 308
 - интеллектуальная 304
 - психологическая 303
 - формирование ее 309
 - социальная 306

Δ

- детское общество
 - и развитие личности ребенка 243
- детство
 - раннее
 - овладение ходьбой 86
- дисморфореакция 351
- дошкольный период 87

И

- игра
 - гипотеза Эльконина 104
 - значение ее в психическом развитии ребенка 113
 - и роль взрослых 111
 - теория Бойтендайка 103
 - теория Гросса 102
 - уровни развития по Эльконину 106
 - этапы ее развития 105
- игровая психологическая коррекция 115
 - основные направления ее 116

- Ид 14
- индивидуальный жизненный стиль 20
- инстинкт-
 - жизни 14
 - смерти 14
- инсценированная реакция 17
- интернализация 15
- интроверсия 20
- истероидный тип характера 369
- К
- катексис 15
- когнитивная теория 35
- коллективное бессознательное 19
- компенсация 20
- комплекс Электры 18
- коэффициент
 - осознания статусной структуры груп-
пы 398
 - осознанности отношений в группе 398
 - умственного развития 56
- А
- либидо 14
 - регрессия его 17
 - фиксация его 17
- личность
 - влияние взрослых на развитие ее 247
 - предпосылки развития ее в раннем
возрасте 96
 - структура ее по Салливену 21
 - теория Адлера 20
 - теория Хорни 21
 - теория Эриксона 23
 - типология Юнга 20
 - факторы развития ее
 - влияние семейной микросреды 241
 - общение 238
- М
- межличностные взаимоотношения
 - методы изучения 375
- межличностные предпочтения 378
- меланхолик 300
- младенчество
 - общение со взрослыми 78
 - развитие рецепторной и двигательной
сферы 82
- мотивация
 - развитие ее у ребенка 254
- музыкальная деятельность ребенка 129
- мышление 197
 - наглядно-действенное 199
 - наглядно-образное 204
 - психолого-педагогические методы раз-
вития его у дет 209
 - словесно-логическое 205
- Н
- наблюдение 47
- негативизм
 - проявление его у детей 98
- неустойчивый тип характера 370
- новорожденности период 76
- О
- общение
 - методы изучения его 404
 - педагогическое 319
 - у детей 238
- объект исследования 46
- Оно 14
- ориентировка
 - во времени 163
- остенсивное определение 219
- отвлекаемость 181
- ощущение 156
- П
- память
 - непроизвольная 188
 - особенности ее у ребенка раннего воз-
раста 187
 - произвольная 190
 - психологические приемы развития ее
у детей 192
- переменная
 - зависимая 49
 - независимая 49
- Персона 19
- подросток
 - индивидуально-типологические осо-
бенности 324
 - особенности характера 357
 - половозрастные особенности 324
 - психологические особенности 322
 - типология ситуационно-личностных
реакций 333
- преобразователь
 - быстрый 232
 - медленный 231
- принцип
 - реальности 15
 - экономии 15

произвольные движения
 особенности развития 270
 психастенический тип характера 363
 психология
 детская
 лонгитюдный метод исследований 45

Р

развитие
 психоаналитический подход 18
 ребенка
 влияние наследственности 64
 влияние среды 62
 фазы по Фрейду 16
 развитие ребенка
 влияние воспитания и обучения 65
 реакция
 гиперкомпенсации 339
 группирования со сверстниками 340
 имитации 337
 компенсации 338
 обусловленная формирующимся сексуальным влечением 349
 оппозиции 336
 отказа 336
 увлечения 348
 эмансипации 339
 рефлексииреакция 353
 речь

как средство коммуникации 223
 осознание грамматического строя 218
 осознание звукового состава слова 220
 осознание словесного состава 218
 развитие грамматического строя ее и словаря 214
 развитие ее 94
 развитие планирующей функции ее 222
 усвоение грамоты в процессе обучения 224

рисование 121
 интерпретация рисунка человека по Карен Махвер 126
 стадии развития детского рисунка 124
 рисунок
 как средство диагностики 128

С

самооценка 251
 влияние взрослых на формирование ее 253
 у подростков 326

самосознание
 развитие его 250
 Самость 19
 сангвиник 297
 сверхкомпенсация 20
 семья
 и развитие личности ребенка 241
 сенсорное воспитание 156
 сенситивный тип характера 365
 социограмма 391
 социометрический опыт 376
 способности
 познавательные 282
 практические 284
 развитие их у ребенка 281
 специальные 286
 суперэго 15

Т

темперамент 293
 развертывание в детском возрасте 294
 характеристика детей с разными типами его 296
 теория
 психологических типов 20
 трудовая деятельность
 влияние ее на психическое развитие 141
 предпосылки и формирование 134
 становление ее 135

У

установка
 социометрическая 396
 учебная деятельность
 общая характеристика 144
 предпосылки формирования ее у дошкольников 148
 уровни развития ее у детей 152
 условия развития ее в детском возрасте 151

Ф

флегматик 298

Х

хобби-реакция 348
 холерик 298

Ч

чувства 260
 высшие
 развитие у детей 264

чувства *(продолжение)*

 личностный аспект развития 263

 условия развития 266

Ш

шизоидный тип характера 361

Э

Эго 15

 защитные механизмы 16

эдипов комплекс 17

эксперимент 49

 аутосоциометрический

 представление и обработка результатов 395

 в изучении межличностных взаимоотношений 381

 выбор товарища по парте 383

 выбор в действии 385

эксперимент *(продолжение)*

 естественный 50

 лабораторный 50

 поздравь товарища 387

 социометрический, способы обработки результатов 387

 формирующий 52

экспериментальное сочинение 385

эксплозивный тип характера 358

экстраверсия 20

эмоции 260

 личностный аспект развития 262

 условия развития 266

эмоционально-лабильный тип 371

эпилептоидный тип характера 359

Я

Я идеальное 16

ядро невроза 18

Данное издание подготовлено коллективом ведущих специалистов Белорусского государственного педагогического университета им. Максима Танка во главе с заслуженным деятелем науки Республики Беларусь, доктором психологических наук, профессором Я. Л. Коломинским.

Предназначается для широкого круга специалистов, занятых в сфере воспитания и оздоровления детей: психологов, педагогов, врачей различных специальностей.

Станет незаменимым пособием для студентов педагогических и медицинских учебных заведений, изучающих психологические дисциплины, а также для обучающихся в системе последипломного образования.

Книга несомненно будет интересна всем, кого волнуют вопросы психологического благополучия и гармоничного личностного развития детей.

Спрашивайте в книжных магазинах или заказывайте по почте

КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «ПИТЕР»



Посетите наш web-магазин:
www.piter.com

Заказ наложенным платежом:

197198, С.-Петербург, а/я 619
e-mail: postbook@piter.com
для жителей России

61093, г. Харьков-93, а/я 9130
e-mail: piter@tender.kharkov.ua
для жителей Украины



ПИТЕР®

ISBN 5-94723-808-X



9 785947 238082