

Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана – СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. – 368 с. – (Серия «Мэтры психологии»).

Этот учебник дает полное представление о современных знаниях в области психологии детства от младенчества до 11 лет. Книга разделена на четыре части, каждая из которых описывает особенности психологии данного возрастного периода по следующим векторам: когнитивные особенности, аффективная сфера, мотивационная сфера, поведенческие особенности, особенности Я-концепции.

Состав авторского коллектива этой книги – уникален. В работе над книгой принимали участие семь докторов и пять кандидатов психологических наук. Из них трое – академики и один – член-корреспондент Российской Академии образования (по отделению психологии). Данный труд представляет взгляды разных психологических школ страны. Для широкого круга специалистов в области гуманитарных наук, педагогов и родителей.

ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА. УЧЕБНИК

Под общей редакцией А. А. Реана Ответственный редактор проекта Д. Гиппиус

Обзор основных теорий

1. История исследований развития

Идея развития пришла в психологию из других областей науки. Дорога к ее научному изучению была проложена известной работой Чарльза Дарвина «Происхождение видов путем естественного отбора...», вышедшей в свет в 1859 г. Влияние этой теории, по словам И. М. Сеченова, состояло в том, что она заставила естествоиспытателей «признать в принципе эволюцию психических деятельностей».

Как отмечают Дж. Баттерворд и М. Харрис, эволюционная теория оказала значительное влияние на формирование идей психологии развития. Главная из них состояла в том, что развитие впервые стало рассматриваться как постепенная адаптация ребенка к окружающей среде. Человек наконец был признан частью природы, что потребовало изучения сходства и различия между ним и животными. Кроме того, теория Дарвина обратила внимание на биологические основы человеческой природы, генезис человеческого сознания.

В 1888 г. в Германии выходит работа Прейера «Душа ребенка» – первая книга, открывшая в литературе по детству дорогу своеобразному биографическому направлению, – книга, в которой автор описал тщательные наблюдения за психофизиологическим развитием своей дочери в течение первых 3 лет.

Наиболее крупные достижения в этой области пришлось на первую треть XX в., и связаны они с именами таких зарубежных и отечественных ученых, как А. Адлер, А. Бине, Дж. Болдуин, Карл и Шарлотта Бюлер, А. Гезелл, Э. Клапаред, Ж. Пиаже, З. Фрейд, С. Холл, В. Штерн, Б. Аркин, М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд, А. П. Нечаев, Г. А. Фортунатов и др.

В последующие годы свой вклад в понимание различных аспектов психического развития человека внесли как отечественные ученые: Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, П. Я. Гальперин,

В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, А. Р. Лурия, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, так и видные представители зарубежной психологии: А. Бандура, Д. Боулби, У. Бронфенбреннер, А. Валлон, Х. Вернер, Л. Кольберг, Б. Скиннер, Э. Эриксон и др.

Базовые определения развития

Развитие – это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека.

Основными свойствами развития, отличающими его от всех других изменений, являются необратимость, направленность, закономерность.

Сам процесс развития не универсален и не однороден. Это означает, что в ходе развития действуют разнонаправленные процессы: «общая линия прогрессивного развития переплетается с изменениями, которые образуют так называемые тупиковые ходы эволюции или даже направлены в сторону регресса» (Философский энциклопедический словарь. М., 1983, с. 561).

В психологии проблема развития интенсивно разрабатывается в рамках генетической психологии, сравнительной психологии, психогенетики, психологии развития и акмеологии.

Наряду с понятием «развитие» в психологии развития присутствуют понятия «созревание» и «рост». Долгие годы развитие трактовалось как процесс созревания. Дело в том, что сами понятия созревания и роста пришли из биологии развития. И если рост означал количественные соматические изменения, то к созреванию относили все процессы, спонтанно протекающие в организме под влиянием внутренне запрограммированных и внутренне управляемых импульсов роста (Карандашев Ю. Н., 1977).

Наиболее последовательно этот подход сформулирован в спиральной теории созревания А. Гезелла, в рамках которой созревание рассматривалось как естественный биологический процесс и предполагалось, что возникающие в ходе его проблемы со временем разрешатся сами собой. При этом А. Гезелл подчеркивал, что «приобщение индивида к культуре никогда не может пересилить влияния созревания», поскольку последнему принадлежит решающая роль.

Созревание и рост

Обычно о созревании и росте говорят тогда, когда хотят подчеркнуть генетический (шире – биологический) аспект психического развития. Созревание – это процесс, течение которого «зависит от унаследованных особенностей индивидуума», – писал К. Коффка (Коффка К., 1934, с. 29). Этой точки зрения придерживаются и современные психологи. В частности, Г. Крайг дает следующее определение: «Процесс созревания состоит в последовательности предварительно запрограммированных изменений не только внешнего вида организма, но и его сложности, интеграции, организации и функции» (Крайг Г., 2000, с. 18).

Рост – это процесс количественных изменений в ходе совершенствования той или иной психической функции. «Если не удастся обнаружить качественных изменений – это рост», – уточняет Д. Б. Эльконин (Эльконин Д. Б., 1989).

Развитие, созревание и рост взаимосвязаны следующим образом: созревание и рост – изменения количественные, служащие основой для развития качественных изменений. На это указывал еще С. Л. Рубинштейн: «В окончательной своей форме организм является продуктом не самого по себе функционального созревания, а функционального развития (курсив наш. – В. А.): он функционирует развиваясь и развивается функционируя» (Рубинштейн С. Л., 1940, с. 74).

Ключевые термины и понятия

- Развитие
- Необратимость
- Направленность
- Закономерность
- Генетическая психология
- Сравнительная психология
- Психогенетика
- Психология развития
- Акмеология
- Созревание
- Рост
- Спиральная теория развития

2. Формы и области (сферы) развития

Основными формами развития являются филогенез и онтогенез. Психическое развитие в филогенезе осуществляется путем становления психических структур в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории человечества в целом.

В ходе онтогенеза происходит формирование психических структур в течение жизни данного индивида, иными словами, онтогенез – это процесс индивидуального развития человека. В последующем, говоря о развитии, мы будем подразумевать процесс индивидуального психического развития.

Области {сферы) психического развития указывают на то, что именно развивается. Можно выделить следующие области развития:

- психофизическая, которая включает в себя внешние (рост и вес) и внутренние (кости, мышцы, мозг, железы, органы чувств, конституция, нейро- и психодинамика, психомоторика) изменения тела человека;

- психосоциальная, предусматривающая изменения в эмоциональной и личностной сферах. При этом следует особо указать на значение межличностных отношений для становления Я-концепции и самосознания личности;

- когнитивная, включающая все аспекты познавательного развития, развитие способностей, в том числе умственных.

Качественное содержание выделенных областей указывает и на их носителей.

Структура индивида является носителем психофизических свойств человека. Носителем психосоциальных свойств является личность, а когнитивных – субъект деятельности. О возможности подобной «увязки» свидетельствуют данные о составе этих макрообразований в структуре человека (Ананьев Б. Г., 1968).

По мнению Б. Г. Ананьева, индивид является носителем биологического, поскольку человек как индивид представляет собой совокупность природных, генетически обусловленных свойств, развитие которых осуществляется в ходе онтогенеза. В структуре индивида Б. Г. Ананьев выделял два класса свойств: первичные – возрастно-половые и индивидуально-типические (общесоматические, конституциональные, нейро-динамические и билатеральные особенности), и вторичные – психофизиологические функции (сенсорные, мнемические, вербально-логические и др.) и органические потребности), результаты взаимодействия которых представлены в темпераменте и задатках.

Личность, по мнению Б. Г. Ананьева, – это не весь человек, а его социальное качество, его психосоциальное свойство. Исходными характеристиками являются статус, роли, внутренняя позиция личности, ценностные ориентации, которые всегда следует рассматривать в рамках конкретной социальной ситуации развития личности. Эти параметры определяют особенности сферы потребностей и мотиваций человека. Из всего взаимодействия свойств личности складывается характер (Ананьев Б. Г., 1977, с. 371).

Свойства индивида и личности интегрированы в структуре субъекта, что и обуславливает его готовность и способность к осуществлению практической и теоретической (интеллектуальной) деятельности. Иными словами, структура субъекта – это структура потенциалов, способностей человека. Центральное место в структуре свойств субъекта занимает интеллект, понимаемый Б. Г. Ананьевым как «многоуровневая организация познавательных сил, охватывающая психофизиологические процессы, состояния и свойства личности» и тесно связанная с «нейродинамическими, вегетативными и метаболическими характеристиками человека».

Таким образом, изучая процессы развития психофизических (биологических) свойств, мы раскрываем динамику развития человека как индивида; о дина-

мике развития человека как личности мы судим, исследуя процессы развития психосоциальных свойств, а оценивая степень развития умственных и других способностей человека, мы получаем представление о ходе развития человека как субъекта деятельности.

Ключевые термины и понятия

- Области психического развития
- Индивид
- Психофизические свойства
- Когнитивные свойства
- Психосоциальные свойства
- Личность
- Субъект деятельности

3.Цели развития

Впервые идея о целевой детерминации процесса развития была высказана И. М. Сеченовым в работах 90-х годов XIX века. Однако она не была понята современниками и только в XX веке наиболее полно была развита в трудах Н. А. Бернштейна (Берн-штейн Н. А., 1990). В сформулированной им концепции активной саморегуляции цель – это «закодированная в мозгу модель потребного организму будущего»; она «обуславливает процессы, которые следует объединить в понятие целеустремленности. Последняя включает в себя всю мотивацию борьбы организма за достижение цели и ведет к развитию и закреплению целесообразных механизмов ее реализации».

Таким образом, все содержание хода психического развития человека подчинено некой цели и содержание этой цели обуславливает содержание процесса развития.

Краткий анализ работ отечественных и зарубежных ученых позволяет сформулировать представление об общей цели психического развития человека.

Среди зарубежных исследователей идеи целесообразного развития человека высказывались давно.

Например, вся этика Аристотеля строилась как наука о человеке, цель жизни которого состоит в становлении свободного, разумного и активного субъекта.

Спиноза полагал, что цель человека в том, чтобы стать тем, чем ты являешься потенциально. Цель или, как выражался Спиноза, добродетель – это «развертывание специфических возможностей каждого организма; для человека это состояние, в котором он наиболее человечен» (Спиноза Б., 1932).

В последующем аналогичные идеи высказывал Дж. Дьюи. Согласно ему, цель человеческой жизни заключается «в росте и развитии человека в границах его природы и жизнеустройства» (Цит. по: Фромм Э., 1992, с. 35).

Среди современных зарубежных психологов идею целевой обусловленности развития психики активно разрабатывал Э. Фромм. Нельзя понять человеческую личность, говорил Фромм, «если мы не рассматриваем человека во всей целостности, включая... вопрос о смысле его существования» (Фромм Э., 1992, с. 14).

Подытоживая обзор взглядов зарубежных исследователей на содержание целей развития человека, можно сказать, что, во-первых, они признают наличие цели, определяющей процесс психического развития человека, а во-вторых, считают этой целью максимально полное осознание человеком своих потенциальных возможностей, осознание им своего «Я».

Отечественные психологи высказывали подобные идеи, но не столь явно. «В ходе психического развития, – писал С. Л. Рубинштейн, – индивид все более выделяет себя из действительности и все более связывается с ней... Переходя ко все более высоким формам отражения от сенсорной дифференцировки энергии

какого-нибудь внешнего раздражителя к восприятию предмета или ситуации и от него к мышлению, познающему бытие в его связях и взаимоотношениях, индивид все более выделяется из ближайшего окружения и все глубже связывается со все более широкой сферой действительности» (Рубинштейн С. А., 1940, с. 77).

Сходные идеи высказывал и Б. Г. Ананьев: «Общим эффектом... интеграции всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности является индивидуальность с ее целостной организацией этих свойств и их саморегуляцией. Самосознание и "Я" – ядро личности с определенной взаимосвязью определенных тенденций, генетически связанных с личностью, и потенциалов, генетически связанных с субъектом деятельности, характер и талант человека с их неповторимостью – все это самые поздние продукты развития человека» (Ананьев Б. Г., 1977, с. 274).

Действительно, рождение ребенка, когда он физически отделяется от организма матери, но все еще привязан к ней физиологически и психологически, по сути своей есть не что иное, как выход его из лоно природы и резкое противопоставление себя ей – это первый акт выделения себя. Следующий связан с началом ходьбы, делающей ребенка более независимым существом. Наконец, моменты первого открытия «Я», приходящиеся на период раннего детства и формирования внутренней позиции в старшем дошкольном возрасте, обеспечивающие ему фундамент для произвольного поведения, демонстрируют нам следующие акты выделения ребенка из окружающей среды и установления с ней связей, уже более или менее осознанных.

Этот процесс осознания, сопровождаемый психологическими эффектами, и есть процесс психического развития, в ходе которого человек постигает самого себя, свое прошлое, свои настоящие возможности и свое будущее.

Ключевые термины и понятия

- Целевая детерминация
- Концепция активной саморегуляции
- Личность
- Субъект деятельности

4. Понятие факторов психического развития

Факторы психического развития – это ведущие детерминанты развития человека. Ими принято считать наследственность, среду и активность. Если действие фактора наследственности проявляется в индивидуальных свойствах человека и выступает в качестве предпосылок развития, а действие фактора среды (общества) – в социальных свойствах личности, то действие фактора активности – во взаимодействии двух предшествующих.

Наследственность

Наследственность – свойство организма повторять в ряду поколений сходные типы обмена веществ и индивидуального развития в целом.

О действии наследственности говорят следующие факты: свернутость инстинктивной деятельности младенца, длительность детства, беспомощность новорожденного и младенца, которая становится обратной стороной богатейших возможностей для последующего развития. Йеркс, сравнивая развитие шимпанзе и человека, пришел к выводу, что полная зрелость у самки наступает в 7-8 лет, а у самца – в 9-10 лет.

В то же время предельный возраст шимпанзе и человека примерно равен. М. С. Егорова и Т. Н. Марютина, сопоставляя значение наследственного и социального факторов развития, подчеркивают: «Генотип содержит в себе прошлое в свернутом виде: во-первых, информацию об историческом прошлом человека, во-вторых, связанную с этим программу его индивидуального развития» (Егорова М. С., Марютина Т. Н., 1992).

Таким образом, генотипические факторы типизируют развитие, т. е. обеспечивают реализацию видовой генотипической программы. Именно поэтому вид homo sapiens обладает способностью к прямохождению, речевому общению и универсальностью руки.

Вместе с тем генотип индивидуализирует развитие. Исследованиями генетиков выявлен поразительно широкий полиморфизм, определяющий индивидуальные особенности людей. Количество потенциальных вариантов человеческого генотипа составляет 3×10^4 , а количество живших на Земле людей всего 7×10^{10} . Каждый человек – это уникальный генетический объект, который никогда не повторится.

Среда

Среда – окружающие человека общественные, материальные и духовные условия его существования.

Для того чтобы подчеркнуть значение среды как фактора развития психики, обычно говорят: личностью не рождаются, но становятся. В связи с этим уместно вспомнить теорию конвергенции В. Штерна, согласно которой психическое развитие – это результат схождения внутренних данных с внешними условиями развития. Поясняя свою позицию, В. Штерн писал: «Духовное развитие не есть простое выступление прирожденных свойств, а результат конвергенции внутренних данных с внешними условиями развития. Ни о какой функции, ни о каком свойстве нельзя спрашивать: "Происходит ли оно извне или изнутри?", а нужно спрашивать: "Что в нем происходит извне? Что изнутри?" (Штерн В., 1915, с. 20). Да, ребенок – это биологическое существо, но благодаря воздействию социальной среды он становится человеком.

В то же время вклад каждого из этих факторов в процесс психического развития до сих пор не определен. Ясно лишь, что степень детерминированности различных психических образований генотипом и средой оказывается различной. При этом проявляется устойчивая тенденция: чем «ближе» психическая структура к уровню организма, тем сильнее уровень ее обусловленности генотипом. Чем дальше она от него и ближе к тем уровням организации человека, которые принято называть личностью, субъектом деятельности, тем слабее влияние генотипа и сильнее воздействие среды. Заметно, что влияние генотипа всегда положительно, при этом его воздействие становится меньше по мере «удаления» исследуемого признака от свойств собственно организма. Влияние среды весьма неустойчиво, часть связей положительна, а часть – отрицательна. Это свидетельствует о большей роли генотипа в сравнении со средой, однако не означает отсутствия влияния последней.

Активность

Активность – деятельное состояние организма как условие его существования и поведения. Активное существо содержит в себе источник активности, и этот источник воспроизводится в ходе движения. Активность обеспечивает самодвижение, в ходе которого индивид воспроизводит самого себя. Активность проявляется тогда, когда запрограммированное организмом движение к определенной цели требует преодоления сопротивления среды. Принцип активности противостоит принципу реактивности. Согласно принципу активности жизнедеятельность организма – это активное преодоление среды, согласно принципу реактивности – это уравнивание организма со средой. Активность проявляет себя в активации, различных рефлексах, поисковой активности, произвольных актах, воле, актах свободного самоопределения.

«Активность, – писал Н. А. Бернштейн, – важнейшая черта всех живых систем... она является самой главной и определяющей...»

На вопрос, что в наибольшей мере характеризует собой активную целеустремленность организма, Бернштейн отвечает так: «Организм все время находится в соприкосновении и взаимодействии с внешней и внутренней средой. Если его движение (в самом обобщенном смысле слова) имеет одинаковое направление с движением среды, то оно осуществляется гладко и бесконфликтно. Но если запрограммированное им движение к определенной цели требует преодоления сопротивления среды, организм со всей доступной ему щедростью отпускает на это преодоление энергию... пока он либо восторжествует над средой, либо погибнет в борьбе с ней» (Бернштейн Н. А., 1990, с. 455). Отсюда становится ясно, каким образом «дефектная» генетическая программа может успешно реализовываться в скорректированной среде, способствующей усилению активности организма «в борьбе за выживание программы», и почему «нормальная» программа порой не достигает успешной реализации в неблагоприятной среде, что приводит к редукации активности. Таким образом, активность может быть понята как системообразующий фактор взаимодействия наследственности и среды.

Для понимания природы активности полезно использовать понятие устойчивого динамического неравновесия, которое более подробно будет описано ниже. «Жизнедеятельность каждого организма, – писал Н. А. Бернштейн, – есть не уравнивание его со средой... а активное преодоление среды, определяемое... моделью потребного ему будущего» (Бернштейн Н. А., 1990, с. 456). Динамическое неравновесие как внутри самой системы (человек), так и между системой и средой, направленное на «преодоление этой среды», и является источником активности.

Ключевые термины и понятия

- Наследственность
- Среда
- Активность
- Генотип

2. Принципы психического развития

Сегодня в психологии можно насчитать более двух десятков концептуальных подходов, так или иначе трактующих процесс психического развития: от теории созревания А. Гезелла, этологических теорий К. Лоренца, Н. Тинбергена и Дж. Боулби, психолого-педагогической теории М. Монтессори, ортогенетической теории Т. Вернера, условно-рефлекторных теорий И. П. Павлова, Дж. Уотсона, Б. Скиннера, теории социального научения А. Бандуры, психоаналитической теории З. Фрейда, теорий когнитивного развития Ж. Пиаже и Л. Колберга, теории аутизма Б. Беттельейма, теории развития детского опыта Э. Шехтеля, экологической теории Дж. Гибсона, теории лингвистического развития Н. Хомского, теории подросткового периода К. Юнга, стадийной теории Э. Эриксона до культурно-исторической теории Л. Выготского и ее современных вариантов в виде деятельностного подхода А. Н. Леонтьева–А. Р. Лурия и теории поэтапного формирования умственной деятельности П. Я. Гальперина (Митькин А. А., 1997, с. 3-12). Подобная пестрота взглядов, с одной стороны, свидетельствует о кризисе психологии, а с другой – указывает на значимость и актуальность исследуемой проблемы, ее ключевое положение для понимания природы психики.

Анализ множества взглядов на ход психического развития позволяет выделить не только определенное сходство позиций, но и некоторые, ставшие до определенной степени общепринятыми, принципы. В числе ведущих принципов психического развития можно назвать следующие:

Принцип устойчивого динамического неравновесия как источник развития системы. Исходным моментом любого развития является сложный спектр индивидуальных противоречий и действий. Как говорили древние китайцы: «Единооб-

разие не приносит потомства». «Именно противоречивость отношений является фактором, запускающим развитие», – подчеркивают Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов (Князева Е. Н., Курдюмов С. Н., 1994) и продолжают: «Без неустойчивости нет развития. Только системы далекие от равновесия, системы в состояниях неустойчивости, способны спонтанно организовывать себя и развиваться. Устойчивость и равновесность – это тупики эволюции. Неустойчивость означает развитие, развитие происходит через неустойчивость, через бифуркации, через случайность» (Князева Е. Н., Курдюмов С. Н., 1992). Выделение этого принципа имеет свою предысторию в науке. Имеется в виду «принцип устойчивого неравновесия живых систем», впервые сформулированный в биологии Э. Бауэром в 1935 г. Согласно данной концепции, именно неравновесное состояние системы означает ее высокую работоспособность (Бауэр Э. С., 1935, с. 92). В физиологии этот принцип находит свое подтверждение в феномене доминанты А. А. Ухтомского. В психологии эти идеи получили развитие в трудах Д. Узнадзе, который подчеркивал разительные факты распространения асимметрии, выявившиеся при изучении человека, и в концепции билатерального контура регулирования, сформулированной Б. Г. Ананьевым (Узнадзе Д., 1966; Ананьев Б. Г., 1968).

П. Принцип взаимодействия тенденций к сохранению и изменению (наследственности–изменчивости) как условие развития системы (Асмолов А. Г., 1998). Тенденция к сохранению осуществляется наследственностью, генотипом, который без искажений передает информацию из поколения в поколение, а противоположная ей тенденция к изменению – изменчивостью, проявляющейся в приспособлении вида к среде обитания. По мнению И. И. Шмальгаузена, индивидуальная изменчивость системы как условие для исторической изменчивости системы в целом является универсальной закономерностью развития любых систем (Шмальгаузен И. И., 1983).

Известно, что генетическая программа человека как представителя вида *Homo sapiens* не претерпела существенных изменений за последние 40 тысяч лет, с тех пор как она сформировалась. Тем не менее эволюционная завершенность человека относительна, а следовательно, это не означает полного прекращения каких бы то ни было изменений его биологической, а тем более психической организации.

Как подчеркивал Тейяр де Шарден, ничтожные морфологические изменения за время эволюционного развития компенсировались величайшим скачком в психической сфере. Иллюстрацией этому служат исследования изменчивости психологических функций за исторически небольшие промежутки времени.

К. Шайе, обследовав 3442 человека, родившихся с 1889 по 1959 г., обнаружил, что на протяжении XX в. показатель мыслительных способностей у этих людей линейно рос вместе с датой рождения. Наряду с этим динамика роста показателя счетных способностей не столь однозначна. Он линейно возрастал в группе лиц, родившихся с 1889 по 1910 г., оставался неизменным в группе родившихся с 1910 по 1924 г. и уменьшался у родившихся после 1924-го. Поэтому у тех, кто родился в 1959 г., он был ниже, чем у испытуемых 1889 г. рождения.

Таким образом, если наследственность обеспечивает сохранность генотипа, а вместе с тем и выживания человека как вида, то изменчивость составляет основу как активного приспособления индивида к изменяющейся среде, так и активного воздействия на нее за счет вновь вырабатываемых у него свойств.

III. Принцип дифференциации–интеграции, выступающий в качестве критерия развития структуры. Данный принцип является одним из всеобщих для любых систем. Согласно ему, развитие идет от «состояния относительной глобальности... к состояниям большей дифференцированности, артикулированности и иерархической интеграции... Развитие – это всегда постепенно возрастающая диф-

ференциация, иерархическая интеграция и централизация внутри генетического целого» (Чуприкова Н. И., 1997). Подобного взгляда на ход развития придерживались многие ученые, начиная от И. М. Сеченова, Г. Спенсера, Т. Рибо и Э. Клаппареда до К. Коффки, Х. Вернера, Э. Гибсона, Ж. Пиаже, Х. Уиткина, А. Богданова и др.

Если дифференциация – это процесс расчленения общей структуры на части, которые обладают разными, более специфическими функциями, то интеграция необходима для образования новых связей, обеспечивающих адаптацию к более широкому кругу ситуаций. Как отмечает Н. И. Чуприкова, этот принцип выступает в качестве наиболее важного критерия «высоты или степени организации» системы. Об уровне развития системы судят по количеству входящих в нее разнородных элементов, т. е. по степени разнообразия; по количеству разных уровней, т. е. по степени иерархичности; наконец, по количеству и разнообразию связей, как между элементами, так и между уровнями. В связи с этим привлекают внимание разработанные Х. Вернером в рамках его ортогенетической концепции показатели развития, позволяющие охарактеризовать уровень психического развития. Он выделяет пять аспектов, с помощью которых можно оценить уровень развития системы (Чуприкова Н. И., 1997).

1. Синкретичность–дискретность. Синкретичность, характеризующая низший уровень развития структуры, указывает на синкретность (слитность, неразличимость) структуры, в то время как высший уровень характеризуется дифференцированностью той или иной психической структуры.

2. Диффузность–расчлененность характеризуют структуру либо как относительно однородную (диффузную), либо как расчлененную с ясно выраженной самостоятельностью входящих в нее элементов.

3. Неопределенность–определенность. Смысл этих показателей в том, что «по мере развития отдельные элементы целого приобретают все большую определенность, становятся все легче отличимыми друг от друга как по форме, так и по содержанию» (Чуприкова Н. И., 1997, с. 74).

4. Ригидность–подвижность. Если низший уровень развития системы характеризуется стереотипным, однообразным и ригидным поведением, то высокому уровню развития свойственно гибкое, разнообразное и пластичное поведение.

5. Лабильность–стабильность «указывает на внутреннюю устойчивость системы, на ее способность длительно удерживать определенную линию, стратегию поведения. Чем более подвижными и гибкими могут быть отдельные реакции, тем больше шансов достигнуть... стабильного поведения на длительных отрезках времени» (там же).

IV. Принцип цельности как критерий развития функции. Наряду с принципом дифференциации–интеграции мы выделяем принцип цельности. В отличие от предыдущего, характеризующего уровень развития структуры, принцип цельности – это важнейшая характеристика функционального развития системы. Цельность – это единство целей и средств их достижения, обеспеченное повторяемостью, соподчиненностью, соразмерностью и уравновешенностью структурных элементов целого (Аверин В. А., 1997). Успешность функционирования всей системы в целом обусловлена тем, насколько «подогнаны» друг к другу ее элементы, насколько согласованно они взаимодействуют. Иными словами, цельность показывает меру связности элементов целого, а следовательно, и уровень развития ее функции.

Повторяемость означает единство целого по его ведущему признаку, когда ведущие характеристики, к примеру, личности (ее направленность, параметры саморегуляции) связаны с другими личностными параметрами. Соподчиненность – это единство, достигаемое объединением всех элементов целого вокруг его

главного элемента. Примером соподчиненности может быть иерархия личностных образований в структуре личности. Соразмерность – это единство, обеспечиваемое общей закономерностью. В факторной структуре личности соразмерность означает согласование размеров (дисперсий) факторов в целом.

Уравновешенность – это единство согласованных противоположностей. Уравновешенность структуры человека выражается в сбалансированности всех его составляющих – индивида, личности, субъекта, что и обеспечивает ее стабильность (Ганзен В. А., 1974, с. 45-47).

Вышеизложенные принципы объясняют источники и условия развития человека, а также уровень его развития как структурного и функционального образования.

Наряду с уже названными А. Г. Асмолов выделяет еще два принципа: принцип возможности превращения избыточной (преадаптивной) активности элементов системы в адаптивную и принцип возрастания влияния избыточных элементов системы на выбор дальнейшей траектории ее развития в неопределенных критических ситуациях (Асмолов А. Г., 1998).

На наш взгляд, названные принципы – это скорее следствия действия четвертого принципа, нежели самостоятельные.

Ключевые термины и понятия

- Устойчивое динамическое неравновесие
- Наследственность
- Изменчивость
- Доминанта
- Билатеральный контур реагирования
- Дифференциация
- Интеграция
- Синкретичность
- Диффузность
- Неопределенность
- Ригидность
- Лабильность
- Стабильность
- Цельность
- Повторяемость
- Соподчиненность
- Соразмерность
- Уравновешенность

6. Закономерности психического развития

Сформулируем основные закономерности психического развития ребенка.

1. Развитие характеризуется неравномерностью и гетерохронностью. Неравномерность развития проявляется в том, что различные психические функции, свойства и образования развиваются неравномерно: каждая из них имеет свои стадии подъема, стабилизации и спада, т. е. развитию присущ колебательный характер. О неравномерности развития психической функции судят по темпу, направленности и длительности происходящих изменений. Установлено, что наибольшая интенсивность колебаний (неравномерность) в развитии функций приходится на период их высших достижений. Чем выше уровень продуктивности в развитии, тем выраженнее колебательный характер ее возрастной динамики (Рыбалко Е. Ф., 1990).

Показано, что неравномерный, колебательный характер развития обусловлен нелинейной, многовариантной природой развивающейся системы. При этом чем ниже уровень развития системы, тем сильнее колебания: высокие подъемы

сменяются значительными спадами. В сложноорганизованных (высокоразвитых) системах колебания становятся частыми, но амплитуда их резко уменьшается. То есть сложная система как бы сама себя стабилизирует (Князева Е. Н., Курдюмов С. П., 1994). Система в своем развитии идет к единству и гармонии частей. Эти выводы подтверждаются данными о динамике развития познавательных функций на протяжении детского, подросткового и взрослого возрастов. С возрастом резко уменьшается перепад в развитии той или иной функции, но увеличивается частота колебаний (Развитие психофизиологических функций..., 1972;

Степанова Е. И., 1995; Рыбалко Е. Ф., 1990). Таким образом, путем неравномерного или колебательного характера развития система поддерживает свою целостность и при этом динамично развивается.

Гетерохронность развития означает асинхронность (несовпадение во времени) фаз развития отдельных органов и функций. Если неравномерность развития обусловлена нелинейной природой системы, то гетерохронность связывается с особенностями ее структуры, прежде всего с неоднородностью ее элементов. «Единство через разнообразие» – вот манифест существования любой саморазвивающейся и самоорганизующейся системы. Именно это обстоятельство и обуславливает избирательный характер развития структур и функций в соответствии с внешними и внутренними факторами. В связи с этим становится понятным, почему темпы развития разных психических образований оказываются разными.

Мнение ученых

По мнению П. К. Анохина, гетерохронность является особой закономерностью, заключающейся в неравномерном развертывании наследственной информации. Он же различает внутрисистемную и межсистемную гетерохронность. Внутрисистемная гетерохронность проявляется в неодновременной закладке и различных темпах созревания отдельных фрагментов одной и той же функции, а межсистемная относится к закладке и темпам развития структурных образований, которые будут необходимы организму в разные периоды его постнатального развития. Например, вначале формируются филогенетически более древние анализаторы, а затем более молодые (Анохин П. К., 1968).

Для правильного понимания гетерохронии важно иметь в виду значение и роль того или иного структурного образования или функции в жизнедеятельности человека. Э. Мейманом было показано: чем нужнее та или иная функция, чем важнее ее роль на данном этапе развития, тем раньше она развивается. Например, ребенок учится ориентироваться в пространстве быстрее, чем во времени. Приведенные факты подтверждают вывод П. К. Анохина об опережающих темпах созревания жизненно важных функций человека.

2. Неустойчивость развития. Неравномерность и гетерохронность тесно связаны с неустойчивостью развития. Развитие всегда проходит через неустойчивые периоды. Наиболее ярко эта закономерность проявляется в кризисах детского развития. В свою очередь, высший уровень устойчивости, динамизм системы возможен на основе частых, мелкоамплитудных колебаний, с одной стороны, и несовпадения во времени разных психических процессов, свойств и функций – с другой. Таким образом, устойчивость возможна благодаря неустойчивости.

3. Сенситивность развития. Сенситивный период развития – это период повышенной восприимчивости психических функций к внешним воздействиям, особенно к воздействию обучения и воспитания.

Б. Г. Ананьев понимал сенситивность «как временные комплексные характеристики коррелируемых функций, сенсibiliзированных к определенному моменту обучения» и как следствие «действия созревания функций и относительной сформированности™ сложных действий, обеспечивающих более высокий уровень функционирования мозга» (Ананьев Б. Г., Дворяшина М. А., 1968).

Периоды сенситивного развития ограничены во времени. Поэтому, если упущен сенситивный период развития той или иной функции, в дальнейшем потребуется гораздо больше усилий и времени для ее становления.

4. Кумулятивность психического развития. Кумулятив-ность психического развития означает, что результат развития каждой предшествующей стадии включается в последующую, при этом определенным образом трансформируясь. Такое накопление изменений подготавливает качественные преобразования в психическом развитии. Характерный пример – последовательное становление и развитие наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, когда каждая последующая форма мышления возникает на базе предшествующей и включает ее в себя.

5. Дивергентность–конвергентность хода развития. Психическое развитие включает в себя две противоречивые и взаимосвязанные тенденции – дивергенцию и конвергенцию. В данном случае дивергенция – это повышение разнообразия в

процессе психического развития, а конвергенция – его свертывание, усиление избирательности.

Ключевые термины и понятия

- Неравномерность
- Гетерохронность
- Неустойчивость
- Сенситивность
- Кумулятивность
- Дивергентность
- Конвергентность

7. Теории психического развития

Собственно научный подход к изучению психического развития человека стал возможным на основе эволюционного учения Ч. Дарвина. К нашему времени в науке накопилось множество теорий, концепций и моделей, описывающих ход психического развития человека. Дискуссия о том, что такое развитие, как оно осуществляется и что является его результатом, продолжается по сей день.

Можно выделить две основные точки зрения:

1. Эволюция – это развертывание уже существующих задатков. При этом развитие понимается не как возникновение качественно нового, а как проявление уже предшествующих задатков – такова точка зрения Л. С. Берга, автора теории номогенеза (Берг Л. С., 1977). В эволюции факторы чистой случайности прочно закреплены факторами активного программирования, полагал Н. А. Бернштейн (Берн-штейн Н. А., 1965).

2. Эволюция есть процесс создания совершенно нового. Такую мысль высказал А. Бергсон. «Мы, конечно, не считаем, что в живой природе существует сознательное стремление к совершенству. Однако мы выражаем мысль о том, что в живой системе существует физическая тенденция усложнять свои функции и структуры» – подчеркивает К. С. Тринчер (Тринчер К. С., 1965, с. 43).

Если в первом случае прежде всего подчеркивается роль внутренних факторов, а само развитие трактуется как процесс реализации определенных программ, то во втором развитие понимают как движение от старого к новому, как процесс отмирания старого и рождение нового, как процесс перехода от возможности к действительности.

Имеющиеся научные данные о врожденных задатках новорожденного и ходе их реализации в онтогенезе на основе определенных закономерностей заставляют нас не противопоставлять эти точки зрения, а пытаться согласовать их между собой. Ведь человек – это продукт не только эволюции природы, но и истории

общества. Более того, живя в обществе, каждый из нас выстраивает свой индивидуальный жизненный путь. Поэтому правильное понимание психического развития человека не может быть осуществлено в рамках одной из противоборствующих концепций.

А. Г. Асмолов, анализируя возможные теоретические подходы, объясняющие развитие человека, выделяет три основных, в которые укладывается множество отдельных теорий и концепций (Асмолов А. Г., 1998, с. 12).

Во-первых, это биогенетический подход, в центре внимания которого «находятся проблемы развития человека как индивида, обладающего определенными антропогенетическими свойствами (задатки, темперамент, биологический возраст, пол, тип телосложения, нейродинамические свойства мозга, органические побуждения и др.), который проходит различные стадии созревания по мере реализации филогенетической программы в онтогенезе».

Во-вторых, это социогенетический подход, представители которого делают акцент на изучении процессов «социализации человека, освоения им социальных норм и ролей, приобретения социальных установок и ценностных ориентации...». К этому направлению, по-видимому, можно отнести и теории научения (Б. Скиннер, А. Бандура), согласно которым приобретение человеком разнообразных форм поведения происходит путем научения.

Представители персоногенетического подхода во главу угла ставят «проблемы активности, самосознания и творчества личности, формирования человеческого «Я», борьбы мотивов, воспитания индивидуального характера и способностей, самореализации личностного выбора, непрерывного поиска смысла жизни в ходе жизненного пути индивидуальности».

К названным А. Г. Асмоловым подходам следует добавить теории когнитивного направления. Они занимают промежуточное направление между биогенетическими и социогенетическими подходами, поскольку ведущими детерминантами развития считают и генотипическую программу, и условия, в которых эта программа реализуется. Поэтому уровень развития (уровень достижений) обуславливается не только разверткой генотипа, но и социальными условиями, благодаря которым происходит когнитивное развитие ребенка.

В целом, следует отметить условность такого деления, поскольку многие из существующих теорий, строго говоря, невозможно отнести «в чистом виде» ни к одному из указанных подходов. Ниже будет дана краткая характеристика некоторых теорий, которые в концентрированном виде отражают содержание того или иного подхода.

В рамках биогенетического подхода основными теориями являются теории рекапитуляции Э. Геккеля и С. Холла и теория психосексуального развития З. Фрейда.

Биогенетический подход Теории рекапитуляции

Теории рекапитуляции утверждают, что человеческий организм в своем внутриутробном развитии повторяет весь ряд форм, которые прошли его животные предки за сотни миллионов лет, от простейших одноклеточных существ до первобытного человека. Однако другие ученые расширили временные рамки биогенетического закона за пределы утробного развития. Так, С. Холл полагал, что если зародыш за 9 месяцев повторяет все стадии развития от одноклеточного существа до человека, то ребенок в период детства проходит весь ход развития человечества от первобытной дикости до современной культуры.

Наиболее ярко эта мысль была развита Гетчинсоном. Он выделил 5 периодов человеческой культуры, в соответствии с которыми сменяются интересы и потребности ребенка от рождения к взрослости (Педология, 1934).

Первый из них – это период дикости. У ребенка в этот период наблюдается стремление к копанью в земле, все, что ни попадется, он тащит в рот. Съедобность становится мерилем всего. Длится период дикости до 5 лет, а максимума в развитии достигает в 3 года.

Следующий период – это период охоты и захвата добычи. Для него характерен страх ребенка перед чужими, действия тайком, жестокость, составление детских шаек, преобладают игры в пленных, засады, прятки. Длится он с 4 до 12 лет, но главные свои черты проявляет в возрасте 7 лет.

Третий период назван периодом пастушества. Выражена нежность к животным, стремление иметь собственное домашнее животное, дети в этот период любят строить хижин, шалаши, подземелья. Длится от 9 до 14 лет, а пик приходится на 10 лет.

Четвертый период – земледельческий. Преобладающей страстью ребенка является садоводство. Продолжается с 12 до 16 лет, а пик падает на 14 лет.

Последний период назван промышленно-торговым. На первый план выступают денежные интересы. Любимые занятия – обмен, продажа, торговля. Начинается с 14 лет и продолжается у взрослого. Максимального развития достигает в 18-20 лет.

Завершая обзор теорий биогенетического направления, кратко остановимся на психоаналитическом подходе к развитию ребенка.

Психоаналитический подход к развитию ребенка

3. Фрейд считал источником психического развития влечения и инстинкты. Ребенок рождается с определенным запасом энергии – «либидо», которая лежит в основе сексуальных влечений человека. Весь процесс детского развития Фрейд укладывал в 4 стадии: оральная, анальная, фаллическая стадия, латентный период и генитальная стадия.

На каждой из стадий «либидо» сосредоточивается в той или иной области тела, раздражение которой приводит к удовлетворению значимых для ребенка потребностей. Так, например, в младенчестве либидо сосредоточено в области рта, языка и губ и связано с кормлением грудью. Поэтому недостаточное удовлетворение потребностей, связанных с оральной областью, может затормозить ребенка на последующих стадиях, вызвать у него состояние депрессии и т. п. Если же потребности удовлетворяются избыточно, у ребенка может развиться излишняя зависимость от окружения (конформизм). Таким образом, неудовлетворение потребностей приводит к фиксации влечений, создает предельное напряжение, вызывает либо невротоподобные состояния, неуверенность, капризы и другие болезненные симптомы, либо явления регрессии – возврат к низшему уровню мотивации поведения.

Чрезмерное удовлетворение потребностей также может вызвать нежелательные эффекты, которые мы отмечали на примере оральной стадии развития (подробное изложение теории З. Фрейда см. в кн.: Л. Хьелл и Д. Зиглер, 1997, гл. 3; Р. Фрейд-жер, Дж. Фейдимен, 2001; Л. Ф. Обухова, 1995).

Смысл этих теорий точно выразил Э. Геккель: «Онтогенез есть краткое и сжатое повторение филогенеза».

Социогенетический подход Концепция Э. Эриксона

Основное содержание социогенетического подхода наиболее ярко представлено в концепции Э. Эриксона. В ней каждая стадия развития определяется той кризисной ситуацией, которая должна быть разрешена с целью дальнейшего беспрепятственного процесса развития. По его мнению, развитие личности обусловлено результатами преодоления кризиса (конфликта), возникающего в узловых точках процесса развития.

Так, основной задачей первой стадии является установление доверия ребенка к внешнему миру; наличие чувства доверия является основой формирования положительного самоощущения. Ребенок при этом узнает, может ли он положиться на взрослых, способны ли они заботиться о нем, любить его, поддерживать позитивные эмоции. Если этого нет, ребенок не сможет овладевать новыми видами деятельности. Если же ребенок испытывает положительные ощущения, то мир выступает для него непротиворечивым и предсказуемым. Длится этот период от рождения до 1 года

Задача второй стадии – дать ребенку почувствовать себя самостоятельным. Для этой стадии характерно противоречие между продолжающейся зависимостью ребенка и развивающейся у него автономией. Ребенок начинает осознавать себя активно действующим существом. Он постепенно переходит от состояния полной зависимости от взрослых к относительной самостоятельности. Если же ребенок сталкивается с неодобрением своего поведения, запретами, негативным к нему отношением, у него появляются сомнения в самой возможности что-либо сделать самостоятельно. Продолжительность этой стадии от 1 года до 3 лет.

Третья стадия начинается с разворачивания конфликта между инициативой и чувством вины. У ребенка в начале этой стадии появляются первые представления о том, каким человеком он может стать. В связи с этим он ставит перед собой определенные задачи и пытается их решить. Для третьей стадии характерна энергичная и настойчивая познавательная деятельность. Ребенок весьма любопытен. У него развивается чувство уверенности в себе и в своих возможностях, еще и потому, что он уже умеет ходить, бегать, говорить, может осмысливать происходящее. Поэтому так важна нормальная и адекватная реакция, поддержка родителями и другими взрослыми такого исследовательского поведения ребенка. Главная опасность – это появление у ребенка чувства вины за совершенные им действия. Возрастные границы периода от 3 до 6 лет.

Четвертая стадия приходится на первые школьные годы (6-12 лет). На этой стадии ребенок психологически готов к освоению действий, которые выполняют родители, но для того, чтобы получить физическую возможность выполнять их самому, он должен трудиться. Таким образом, на этом этапе ребенок осуществляет разнообразную продуктивную деятельность, в результате которой у него складывается чувство трудолюбия и способность к самовыражению. Если у него постоянно что-то не получается, то уверенность в себе падает, развивается чувство неполноценности.

Основная трудность пятой стадии состоит в конфликте между формирующимся чувством идентичности и ролевой неопределенностью. Главная задача подросткового периода, на который приходится эта стадия, – поиск ответа на вопросы «Кто я?» и «Каков мой дальнейший путь?». Опасность, которой должен избежать подросток, – это размывание чувства «Я». При этом подросток может избегать слишком тесных межличностных контактов, оказаться неспособным строить планы на будущее или найти в себе силы и сосредоточиться на чем-либо, а может с головой уйти в работу, пренебрегая всем остальным. Сформировать идентичность – значит научиться верно идентифицировать себя с взрослыми. Возрастные границы от 13 до 18 лет.

Основным конфликтом шестой стадии развития, приходящейся на период ранней взрослости, Э. Эриксон считал конфликт между близостью и изоляцией. При этом под близостью понимается не только и даже не столько сексуальная близость. Близость по Эриксону – это способность человека отдать часть себя другому человеку, не боясь потерять при этом собственную идентичность, то есть не боясь потерять свое «Я», растворить его в «Я» другого человека.

Задача седьмой стадии – в развитии у себя целеустремленности, которая делает жизнь продуктивной. Это возможно при условии удачного разрешения предыдущих конфликтов. Целеустремленный человек способен бесконфликтно направлять свою энергию на решение социальных проблем, он может уделять больше внимания и оказывать помощь другим людям. Неудачи при разрешении предыдущих конфликтов могут приводить к излишней поглощенности самим собой, сосредоточению на непременном удовлетворении своих личных психологических потребностей, что, безусловно, ведет к регрессу в развитии личности.

На заключительном этапе своей жизни люди обычно ретроспективно просматривают свою жизнь, по-новому оценивают ее. Человек испытывает удовлетворение, если, по его мнению, она была наполнена смыслом. Он принимает свою жизнь, полагая, что она была прожита не зря, что ему удалось полностью реализовать себя. Или наоборот, он отвергает ее, у него возникает чувство отчаяния оттого, что жизнь кажется ему чередой упущенных возможностей и напрасной траты сил.

Когнитивные теории

Особняком в структуре психологических теорий развития стоят когнитивные теории, согласно которым развитие «состоит из эволюционирования ментальных (психических) структур или способов обработки информации, частью генетически запрограммированных и зависящих от степени зрелости индивидуума» (Крайг Г., 2000, с. 74). К ним относятся теории Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Л. Колберга и др.

Концепция Ж. Пиаже

Наиболее разработанной и влиятельной из когнитивных теорий развития считается генетическая эпистемология Ж. Пиаже. В ней непротиворечиво объединены представления о внутренней природе интеллекта и его внешних проявлениях.

В центре концепции Ж. Пиаже – положение о взаимодействии между организмом и окружающей средой, или равновесии. Внешняя среда постоянно изменяется, говорит Пиаже, поэтому субъект, существующий независимо от внешней среды, стремится к установлению равновесия с ней. Установить равновесие со средой можно двумя путями: либо путем приспособления субъектом внешней среды к себе за счет ее изменения, либо путем изменений в самом субъекте. И то и другое возможно только путем совершения субъектом определенных действий. Производя действия, субъект тем самым находит способы или схемы этих действий, которые позволяют ему восстановить нарушившееся равновесие. По Пиаже, схема действия – это сенсомоторный эквивалент понятия, познавательного умения. Таким образом, действие – это «посредник» между ребенком и окружающим миром, с помощью которого он активно манипулирует и экспериментирует с реальными предметами (вещами, их формой, свойствами и т. п.). Развитие схем действий, т. е. познавательное развитие, происходит «по мере нарастания и усложнения опыта ребенка по практическому действию с предметами» за счет «интериоризации предметных действий, то есть их постепенного превращения в умственные операции (действия, выполняемые во внутреннем плане)» (Холодная М. А., 1997). Каковы механизмы этого приспособления?

Первый из них – это механизм ассимиляции, когда индивид приспособливает новую информацию (ситуацию, объект) к существующим у него схемам (структурам), не изменяя их в принципе, то есть включает новый объект в уже имеющиеся у него схемы действий или структуры. Например, если новорожденный может схватить палец взрослого, вложенный в его ладонь, точно так же он может схватить волосы родителя, кубик, вложенный ему в руку, и т. п., то есть каждый раз он приспособливает новую информацию к имеющимся схемам действий. Та-

ким образом, понятие совершенствуется, что позволяет в дальнейшем начать различать, например, понятия «волосы» и «шуба».

Другой – это механизм аккомодации, когда индивид приспособливает свои прежде сформированные реакции к новой информации (ситуации, объекту), то есть он вынужден перестроить (модифицировать) старые схемы (структуры) с целью их приспособления к новой информации (ситуации, объекту). Например, если ребенок будет продолжать сосать ложечку с целью утоления голода, то есть пытаться приспособить новую ситуацию к существующей схеме – сосанию (механизм ассимиляции), то вскоре он убедится, что такое поведение неэффективно (он не может утолить чувство голода и тем самым приспособиться к ситуации) и нужно изменить свою старую схему (сосание), то есть модифицировать движения губ и языка, чтобы забрать с ложечки пищу (механизм аккомодации). Таким образом, появляется новая схема действия (новое понятие).

Очевидно, что функции этих двух механизмов противоположны. Благодаря ассимиляции происходит уточнение, совершенствование имеющихся схем (понятий) и тем самым равновесие со средой достигается за счет приспособления среды к субъекту, а благодаря аккомодации происходит перестройка, модификация имеющихся схем и возникновение новых, усвоенных понятий. Характер взаимоотношений между этими механизмами обуславливает качественное содержание умственной деятельности человека. Собственно логическое мышление как высшая форма познавательного развития есть результат гармонического синтеза между ними. На ранних стадиях развития любая умственная операция представляет собой компромисс между ассимиляцией и аккомодацией. Развитие интеллекта – это процесс вызревания операциональных структур (понятий), постепенно вырастающих из предметно-жизненного опыта ребенка на фоне проявления этих двух основных механизмов.

Согласно Пиаже, процесс развития интеллекта состоит из трех больших периодов, в рамках которых происходит зарождение и становление трех основных структур (видов интеллекта). Первая из них – это сенсомоторный интеллект.

Период сенсомоторного интеллекта (0-2 года). В рамках этого периода новорожденный воспринимает мир, не зная себя как субъекта, не понимая своих собственных действий. Реально для него лишь то, что дано ему через его ощущения. Он смотрит, слушает, трогает, нюхает, пробует на вкус, кричит, ударяет, мнет, сгибает, бросает, толкает, тянет, сыплет, совершает иные сенсорные и моторные действия. На этой стадии развития ведущая роль принадлежит непосредственным ощущениям и восприятию ребенка. Его знание об окружающем мире складывается на их основе. Поэтому для этой стадии характерно становление и развитие чувствительных и двигательных структур – сенсорных и моторных способностей. Исходными или первичными схемами действий, позволяющими новорожденному устанавливать равновесие в первые часы и дни его жизни, по мнению Пиаже, являются рефлексы новорожденного, с которыми он появляется на свет и которые позволяют целесообразно действовать в ограниченном числе ситуаций. Но поскольку рефлексов мало, ребенок вынужден их изменять и формировать на этой основе новые, более сложные схемы.

Интеллектуальное развитие в течение двух первых лет жизни идет от безусловных рефлексов к условным, их тренировке и выработке навыков, установлению между ними координированных взаимоотношений, что дает ребенку возможность экспериментировать, то есть совершать действия по типу проб и ошибок. При этом малыш начинает предвосхищать развитие новой ситуации, что, вкупе с имеющимся интеллектуальным потенциалом, создает основу для символического, или допонятийного, интеллекта.

Период конкретных операций (2-11/12 лет). В этом возрасте происходит постепенная интериоризация схем действий и превращение их в операции, которые позволяют ребенку сравнивать, оценивать, классифицировать, располагать в ряд, измерять и т. д. Если в период развития сенсомоторного интеллекта основными средствами умственной деятельности ребенка были предметные действия, то в рассматриваемом периоде ими являются операции. Принципиальное отличие состоит в том, что рождение операции – это предпосылка становления собственно логического мышления человека.

Если мышление ребенка на стадии сенсомоторного интеллекта предстает в виде системы обратимых действий, выполняемых материально и последовательно, то на стадии конкретных операций оно представляет систему операций, выполняемых в уме, но с обязательной опорой на внешние наглядные данные.

Центральными характеристиками умственной деятельности ребенка в этот период его познавательного развития являются эгоцентризм мышления ребенка и представление о сохранении. Эгоцентризм мышления обуславливает такие особенности детского мышления, как синкретизм, неумение сосредоточиваться на изменениях объекта, необратимость мышления, трансдукция (от частного к частному), нечувствительность к противоречию, совокупное действие которых препятствует формированию логического мышления.

Появление у ребенка представления о сохранении – это условие возникновения обратимости мышления. Именно поэтому, эгоцентризм, представление о сохранении и обратимость мышления являются диагностическими признаками интеллектуального развития ребенка.

Внутри этого периода Пиаже выделил дооперациональную стадию, которая характеризует интуитивное, наглядное мышление в возрасте от 2 до 6/7 лет, и стадию конкретных операций (6/7-11/12 лет).

В рамках дооперациональной стадии формируются образно-символические схемы, основанные на произвольном сочетании любых непосредственных впечатлений типа «луна ярко светит, потому что она круглая». Это высказывание 4-летнего ребенка многое объясняет в его интеллектуальном развитии. Ребенок в этом возрасте активно опирается на представления о предметах. Отсутствие собственно операций побуждает ребенка устанавливать связи между объектами не на основе логического рассуждения, а интуитивно. Качественное своеобразие мышления дошкольника составляет эгоцентризм – центральная особенность мышления, скрытая умственная позиция ребенка. Суть ее состоит в том, что ребенок видит предметы такими, какими их дает ему его непосредственное восприятие. Например, он думает, что луна следует за ним во время прогулки: останавливается, когда он останавливается, бежит за ним, когда он убегает. Очевидно, что ребенок рассматривает окружающий его мир со своей точки зрения, не осознавая ее. Его точка зрения абсолютна. Он – центр вселенной, и все вращается вокруг него, как планеты вокруг Солнца. Окружающий его мир неотделим от «Я» ребенка, являясь его продолжением. Эгоцентризм означает отсутствие у ребенка осознания собственной субъектности, а с ней и отсутствие объективной меры вещей. Это является причиной того, что ребенок в этом возрасте не понимает, что у других людей могут быть свои представления о чем-либо, отличные от его собственных. Он не понимает, что возможно существование разных точек зрения на один и тот же предмет. Поэтому он не в состоянии взглянуть на объект с позиции другого человека. л

В свете эгоцентризма протекает вся умственная деятельность дошкольника. Эгоцентризм заставляет ребенка фокусировать внимание только на какой-то одной стороне события, явления или предмета и потому выступает тормозом на пути установления логических связей. Примером этого эффекта являются хорошо

известные опыты Пиаже. Если на глазах ребенка налить поровну воды в два одинаковых стакана, то ребенок подтвердит равенство объемов. Но если вы в его присутствии перельете воду из одного стакана в другой, более узкий, то ребенок уверенно вам скажет, что в узком стакане воды стало больше.

Вариаций подобных опытов множество, но все они демонстрировали одно и то же – неумение ребенка сосредоточиться на изменениях объекта. Последнее означает, что малыш хорошо фиксирует в памяти лишь устойчивые ситуации, но при этом от него ускользает процесс преобразования. В случае со стаканами ребенок видит лишь результат – два одинаковых стакана с водой в начале и два различных стакана с той же водой в конце, но он не в состоянии уловить момент изменения.

Другой эффект эгоцентризма состоит в необратимости мышления, т. е. неспособности ребенка мысленно возвратиться к исходному пункту своих рассуждений. Именно необратимость мышления не позволяет нашему малышу проследить ход собственных рассуждений и, вернувшись к их началу, вообразить стаканы в исходном положении. Отсутствие обратимости – это прямое проявление эгоцентричности мышления ребенка.

Стадия конкретных операций (6/7-11/12 лет) возникает, когда ребенок становится способен понять, что два признака объекта (например, его форма и количество вещества в нем) не зависят друг от друга (форма стаканов не влияет на количество воды в них). Очевидно, что мышление ребенка при этом уже не определяется только возможностями восприятия, как это было в дошкольном возрасте.

Одной из центральных характеристик познавательного развития детей в этом возрасте является появление у них представления о сохранении. Ослабление эгоцентризма мышления, переход от него к объективной оценке вещей способствует возникновению представлений о сохранении количества (вещества, энергии и т. д.). Понятие сохранения появляется, как только ребенок начинает понимать необходимость логической последовательности операций. До тех пор пока мышление опирается на непосредственный, чувственный опыт действий с предметами, в нем нет нужды. Появление сохранения – важная ступень в познавательном развитии, поскольку оно способствует обратимости мышления. Обратимость, характеризующая способность ребенка менять направление мысли, умение мысленно вернуться к первичным, исходным данным, позволяет ребенку удерживать в памяти первоначальные данные о количестве жидкости, длине и площади, массе, весе и объеме. Представление о сохранении и обратимость мышления – это необходимые условия для классификации, группировки предметов, явлений и событий. Дошкольнику недоступны такие понятия, как «класс» и «подкласс», он не в состоянии вычленить подкласс из целого, так как для этого требуется одновременное сосредоточение сразу на двух признаках. Появившееся у младшего школьника представление о сохранении и обратимость предоставляют такую возможность. Наконец, благодаря обратимости ребенок начинает понимать, что сложение – это действие, противоположное вычитанию, а умножение – делению. Поэтому школьники способны проверять правильность решения задачи на вычитание сложением, а на деление – умножением.

Процесс интеллектуального развития завершается периодом формальных операций.

Персоногенетический подход

Содержание персоногенетического подхода наиболее ярко представлено в работах А. Маслоу и К. Роджерса. Они отвергают детерминизм внутреннего или средового программирования. По их мнению, психическое развитие – результат собственного выбора, сделанного человеком. Сам процесс развития носит спон-

танный характер, поскольку его движущей силой является стремление к самоактуализации (по А. Маслоу) или стремление к актуализации (по К. Роджерсу). Эти стремления носят врожденный характер. Смысл самоактуализации или актуализации состоит в развитии человеком собственного потенциала, своих способностей, что ведет к развитию «полноценно функционирующего человека».

Вместе с тем имеются и определенные различия во взглядах этих авторов. Так, если А. Маслоу полагал, что поведение человека и его опыт регулируются иерархией потребностей, то согласно К. Роджерсу «личность и поведение в большей степени являются функцией уникального восприятия человеком окружения» (Хьелл Л., Зиклер Д., 1997, с. 534). Однако, несмотря на эти различия, оба они полагали, что «люди всегда стремятся вперед и при подходящих условиях реализуют свой потенциал, демонстрируя истинное психическое здоровье».

Экологическая модель развития

Как утверждает Г. Крайг, «сегодня, возможно, самой влиятельной моделью развития» стала модель экологических систем, предложенная американским психологом Ури Бронфенбренне-ром. Согласно этой модели, развитие человека – это динамический процесс, идущий в двух направлениях. С одной стороны, человек сам реструктурирует свою жизненную среду, а с другой – испытывает воздействие со стороны элементов этой среды. Экологическая среда развития состоит из четырех вложенных одна в другую экосистем, изображаемых с помощью концентрических колец.

Первая из них – это микросистема. Она включает самого субъекта и его ближайшее окружение: это семья, детский сад, ровесники по школе, оказывающие самое непосредственное влияние на ход психического развития. Другие компоненты микросистемы – органы здравоохранения, товарищи по играм, иные социальные группы, к которым принадлежит ребенок, – также влияют на его развитие.

Мезосистема включает в себя взаимоотношения между микросистемами. На развитие ребенка могут влиять события в школе, в семье, связи между ними, также как и связи между школой и группой сверстников. При анализе мезосистемы обычно изучают частоту, качество и степень влияния взаимодействий: как отношения в семье влияют на процесс адаптации ребенка к школе, как общение между родителями и учителями может влиять на его успеваемость.

Экзосистема состоит из тех элементов среды, в которых ребенок не играет активной роли, но которые оказывают на него влияние. К примеру, проблемы на работе родителей влияют прежде всего на них самих, а родители в свою очередь влияют на развитие подростка. Таких опосредованных влияний множество.



Рис. 1.1. Экологическая модель социальных влияний У. Бронфенбреннера
Макросистема включает идеологию, установки, нравы, традиции, ценности окружающей ребенка культуры. Именно макросистема устанавливает эталоны внешней привлекательности и ролевого поведения, влияет на образовательные стандарты, а значит, оказывает влияние на соответствующее развитие и поведение человека.

Ключевые термины и понятия

- Эволюция
- Номогенез
- Биогенетический подход
- Социогенетический подход
- Персоногенетический подход
- Теории рекапитуляции
- Когнитивное направление
- Теория психосексуального развития
- Период дикости
- Период охоты и захвата добычи
- Период пастушества
- Земледельческий период
- Промышленно-торговый период
- Либи́до
- Оральная стадия
- Анальная стадия
- Фаллическая стадия
- Латентный период
- Генитальная стадия
- Интериоризация
- Ассимиляция
- Аккомодация
- Сенсомоторный интеллект
- Символический интеллект
- Предметные действия
- Операции
- Эгоцентризм мышления
- Представление о сохранении
- Обратимость мышления
- Дооперациональная стадия
- Наглядное мышление
- Стадия конкретных операций
- Период формальных операций
- Стремление к самоактуализации
- Модель экологических систем
- Микросистема
- Мезосистема
- Макросистема

8. Механизм психического развития ребенка

Социальная ситуация развития ребенка

Первым основным понятием механизма психического развития является так называемая социальная ситуация развития ребенка. Это та конкретная форма значимых для ребенка отношений, в которых он находится с окружающей его дей-

ствительностью (прежде всего социальной) в тот или иной период своей жизни. Социальная ситуация развития – это исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии ребенка в течение данного возрастного периода. Она полностью определяет формы и пути развития ребенка, виды деятельности, приобретаемые им новые психические свойства и качества. Образ жизни ребенка обусловлен характером социальной ситуации развития, т. е. сложившейся системой взаимоотношений ребенка со взрослыми (Выготский Л. С., 1984). Каждый возраст характеризуется специфической, единственной и неповторимой социальной ситуацией развития. Только оценив социальную ситуацию развития, мы сможем выяснить и понять, как возникают и развиваются те или иные психологические новообразования, которые являются результатом возрастного развития ребенка.

Именно в рамках социальной ситуации развития возникает и развивается ведущий вид (тип) деятельности.

Ведущая деятельность

Ведущая деятельность – это та деятельность ребенка в рамках социальной ситуации развития, выполнение которой определяет возникновение и формирование у него основных психологических новообразований на данной ступени развития.

Каждая стадия психического развития ребенка (каждая новая социальная ситуация развития) характеризуется соответствующим типом ведущей деятельности. Признаком перехода от одной стадии к другой является изменение ведущего типа деятельности. Ведущая деятельность характеризует определенный этап развития, выступает значимым критерием для его диагностики. Ведущая деятельность не появляется сразу, а проходит свое развитие в рамках той или иной социальной ситуации. Важно отметить, что появление в каждом периоде развития новой ведущей деятельности не отменяет предшествующую. Ведущая деятельность обуславливает основные изменения в психическом развитии, и прежде всего появление новых психических образований. Современные данные позволяют выделить следующие виды ведущей деятельности:

1. Непосредственное эмоциональное общение ребенка с взрослыми, присущее младенцу с первых недель жизни и до года. Благодаря нему у младенца формируются такие психические новообразования, как потребность в общении с другими людьми и хватание в качестве основы мануальных и предметных действий.

2. Предметно-манипулятивная деятельность ребенка, характерная для раннего детского возраста (от 1 года до 3 лет).

3. Игровая деятельность или сюжетно-ролевая игра, присущая детям дошкольного возраста (от 3 до 6 лет).

4. Учебная деятельность младших школьников от 6 до 10-11 лет.

5. Общение подростков в возрасте от 10-11 до 15 лет в разных видах деятельности (трудовой, учебной, спортивной, художественной и т. д.).

Каждый вид ведущей деятельности порождает свои эффекты в виде новых психических структур, качеств и свойств.

В рамках ведущей деятельности происходит тренировка и развитие всех психических функций ребенка, что в конечном счете приводит к их качественным изменениям. Растущие психические возможности ребенка естественным образом являются источником противоречий в системе взаимоотношений ребенка со взрослыми. Эти противоречия находят свое выражение в несоответствии новых психологических возможностей ребенка старой форме его взаимоотношений с окружающими людьми. Именно в этот момент наступает так называемый кризис развития.

Кризис развития

Кризис развития – это следующий основной элемент механизма развития ребенка. Л. С. Выготский под кризисом развития понимал сосредоточение резких и капитальных сдвигов и смещений, изменений и переломов в личности ребенка. Кризис – это переломный пункт в нормальном течении психического развития. Он возникает тогда, «когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным...» (Выготский Л. С., 1984, с. 384). Кризис – это цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях. Сущностью каждого кризиса, отмечал он, является перестройка внутреннего переживания, определяющего отношение ребенка к среде, изменение потребностей и побуждений, движущих его поведением. На это указывала и Л. И. Божович, согласно мнению которой причиной возникновения кризиса является неудовлетворение новых потребностей ребенка (Божович Л. И., 1979). Противоречия, составляющие суть кризиса, могут протекать в острой форме, порождая сильные эмоциональные переживания, нарушения в поведении детей, в их взаимоотношениях со взрослыми.

Кризис развития означает начало перехода от одного этапа психического развития к другому. Он возникает на стыке двух возрастов и знаменует собой завершение предыдущего возрастного периода и начало следующего. Источником возникновения кризиса выступает противоречие между возрастающими физическими и психическими возможностями ребенка и ранее сложившимися формами его взаимоотношений с окружающими людьми и видами (способами) деятельности. Каждый из нас встречался с проявлениями таких кризисов.

Первым в научной литературе был описан кризис полового созревания. Позднее был открыт кризис трех лет. Еще позднее был изучен кризис семи лет. Наряду с ними выделяют кризис новорожденности и кризис одного года. Таким образом, ребенок от момента рождения и до периода юношества переживает пять кризисных периодов.

Любой кризис имеет две стороны, которые необходимо учитывать, раскрывая его психологическое содержание и значение для последующего развития ребенка.

Первая из них – разрушительная сторона кризиса. Детское развитие включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового непременно означает отмирание старого. Процессы отмирания старого сконцентрированы преимущественно в кризисных возрастах. Но негативная сторона кризиса – это обратная, теневая сторона позитивной, конструктивной стороны. «Здесь всегда осуществляются и конструктивные процессы, происходят позитивные изменения, которые составляют главный смысл каждого переломного периода», – подчеркивает В. В. Давыдов (Давыдов В. В., 1986, с. 76). Речь идет об уже известных нам психологических новообразованиях.

В заключение несколько слов об особенностях протекания кризиса развития.

Во-первых, для него характерна неотчетливость границ, отделяющих начало и конец кризиса от смежных возрастов. Поэтому родителям, педагогам, воспитателям или врачам-педиатрам важно знать психологическую картину кризиса, а также индивидуальные особенности ребенка, накладывающие свой отпечаток на протекание кризиса.

Во-вторых, мы сталкиваемся с трудновоспитуемостью детей в этот момент вследствие того, «что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» (Выготский Л. С., 1984, с. 252-253). Конфликты со взрослыми в это время возникают чаще, а вместе с ними приходят мучительные и болезненные переживания. Трехлетний ребенок на

какое-то время становится упрямым, капризным, строптивым и своевольным. Семилетний ребенок в это время становится неуравновешенным, несдержанным и капризным. У тринадцатилетних подростков падает работоспособность, затухают и нередко отмирают прежние интересы, а поведение приобретает негативный характер (Давыдов В. В., 1986). В целом следует иметь в виду, что этап кризиса всегда сопровождается снижением темпа продвижения ребенка в ходе обучения.

В то же время нужно иметь в виду, что характер протекания кризиса в значительной мере зависит от конкретных жизненных ситуаций. Если родители, воспитатели, учителя и другие значимые для ребенка люди своевременно учитывают происходящие в нем изменения и в соответствии с ними выстраивают свое отношение, то протекание кризиса в значительной мере смягчается. Как отмечал А. Н. Леонтьев, «в действительности кризисы отнюдь не являются неизбежными спутниками психического развития. Неизбежны не кризисы, а переломы, качественные сдвиги в развитии. Наоборот, кризис – это свидетельство не совершившегося своевременно перелома, сдвига. Кризисов вовсе может не быть, если психическое развитие ребенка складывается не стихийно, а является разумно управляемым процессом – процессом воспитания» (Леонтьев А. Н., 1981, с. 518).

Наличие кризисных периодов в развитии ребенка предполагает существование стабильных периодов. Если для них характерно прогрессивное развитие ребенка, то развитие самого кризиса носит негативный, разрушительный характер.

Психологическое новообразование

Именно в процессе развития, а не роста, возникают качественно новые психологические образования, и именно они составляют сущность каждого возрастного этапа. Психологическое новообразование – это:

– во-первых, психические и социальные изменения, возникающие на данной ступени развития и определяющие сознание ребенка, его отношение к среде, внутреннюю и внешнюю жизнь, ход развития в данный период;

– во-вторых, новообразование – обобщенный результат этих изменений, всего психического развития ребенка в соответствующий период, который становится исходным для формирования психических процессов и личности ребенка следующего возраста (Выготский Л. С., 1984).

Каждый возрастной период характеризуется специфическим для него психологическим новообразованием, которое является ведущим для всего процесса развития и при этом характеризует перестройку всей личности ребенка на новой основе. По мнению Л. С. Выготского, оно выступает «основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты» (Выготский Л. С., 1984, с. 254). Под новообразованиями следует понимать широкий спектр психических явлений от психических процессов (например, наглядно-действенное мышление в раннем детстве) до отдельных свойств личности (скажем, рефлексия в подростковом возрасте).

Появление принципиально новых психических характеристик существенным образом меняет психологическую картину возраста. Уже сама по себе эта новая картина может вызвать неадекватную реакцию родителей, педагогов или врачей. Для родителей и педагогов новое в поведении ребенка нередко кажется проявлением упрямства или капризов. А для врачей новые свойства или качества, проявляющиеся в поведении ребенка, могут стать причиной постановки неверного диагноза и ошибочного лечения, особенно если это «новое» поведение разворачивается на фоне патологического процесса. Вероятность диагностических ошибок в такие периоды возрастного развития увеличивается, так как врач может не знать ни о вновь возникающих психологических качествах, ни об особенностях периода развития, который предшествует их появлению (кризис развития).

Концепция психического развития ребенка Д. Б. Эльконина

Ценность этого подхода состоит в том, что автор попытался охватить и связать между собой два основных вектора развития ребенка (Эльконин Д. Б., 1989).

Один из них характеризует взаимоотношения ребенка с миром вещей, что предполагает познание и овладение предметным миром.

Другой вектор характеризует взаимодействие ребенка с миром людей.

Д. Б. Эльконин считает, что деятельность ребенка внутри этих двух векторов представляет единый процесс, в котором формируется личность. Однако в ходе развития этот единый по своей природе процесс раздваивается. В каждом возрастном периоде один вектор доминирует над другим, а в рамках следующего возрастного периода они как бы меняются местами. Строго говоря, именно смена доминирующего вектора на субдоминантный и определяет начало нового возрастного этапа в психическом развитии ребенка. По своему психологическому содержанию вектор есть не что иное, как деятельность, присущая ребенку в данный момент, другими словами – ведущая деятельность ребенка. При этом наличие ведущей деятельности не отменяет другие субдоминантные виды деятельности.

Совокупный анализ типа ведущей деятельности и ее продуктов, т. е. психических новообразований на фоне социальной ситуации развития ребенка, позволил Д. Б. Эльконину сформулировать следующую периодизацию психического развития (см. рис. 1.2).

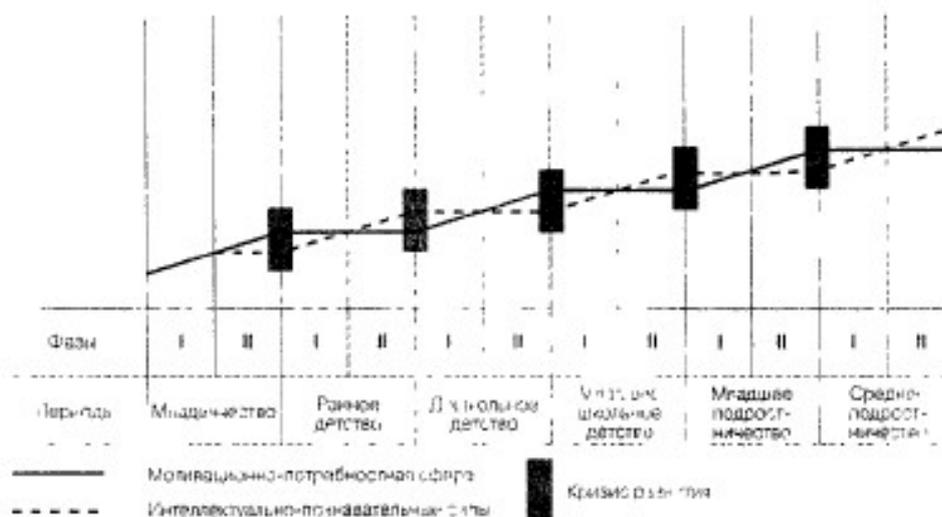


Рис. 1.2. Этапы психического развития ребенка (по Д. Б. Эльконину)

При осуществлении таких видов деятельности, как непосредственно-эмоциональное общение младенца со взрослыми, сюжетно-ролевая игра дошкольников, общение младших подростков, развивается преимущественно мотивационно-потребностная сфера ребенка.

При осуществлении предметно-манипулятивной деятельности в раннем детстве, учебной деятельности младших школьников и учебно-профессиональной деятельности старших подростков-идет преимущественное освоение способов действий и эталонов.

Таким образом, согласно этой концепции, в детском развитии есть периоды, в которых происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы и как результат этого освоение задач, мотивов и норм отношений, и периоды преимущественного развития интеллектуально-познавательных сил, результатом чего становится освоение общественно выработанных способов действий с предметами (см. табл. 1).

Итак, мы видим, что развитие ребенка представляет собой цепь переходов от одной стадии к качественно другой. Эти переходы осуществляются через кризисы, преодоление противоречий и появление психических новообразований. Следует отметить, что в каждой стадии содержатся элементы предыдущей и последующей.

Таблица 1

Результаты развития	Освоение задач, мотивов и норм отношений	Освоение способов деятельности с предметами
Направления развития	Развитие потребностно-мотивационной сферы: – общение подростков; – сюжетно-ролевая игра дошкольника; – непосредственное общение младенца; Взаимоотношения ребенка с миром людей	Развитие интеллектуально-познавательных сил: – учебно-профессиональная деятельность старших подростков; – учебная деятельность младшего школьника; – предметно-манипулятивная деятельность в раннем детстве. Взаимоотношения ребенка с миром вещей
Закономерность развития	Неравномерность и гетерохронность; сенситивность; кумулятивность; дивергентность– конвергентность развития; неустойчивость развития.	

Ключевые термины и понятия

- Ведущая деятельность
- Кризис развития
- Кризис полового созревания
- Кризис трех лет
- Кризис семи лет
- Кризис новорожденное™
- Кризис одного года
- Психологическое новообразование
- Мотивационно-потребностная сфера

9. Диагностика возрастного развития

Диагностикой развития называют систему исследовательских приемов, задача которых – определение реального уровня развития, достигнутого ребенком. При определении реального уровня развития мы фиксируем плоды развития, то есть то, что уже созрело и завершило свой рост. Нам известны такие закономерности развития, как неравномерность и гетерохронность (разновременность) созревания отдельных сторон личности и ее свойств. Поэтому важно оценить не только то, что уже созрело, но и то, что еще только созревает. В первую очередь это, конечно, относится к детям, ведь очень немногие психические функции завершают процесс своего созревания в детском и подростковом периоде.

Определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов и функций и составляет вторую, самую главную и трудную задачу диагностики развития. Эта задача решается нахождением зоны ближайшего развития.

Итак, мы сталкиваемся с двумя задачами диагностики психического развития:

- определение реального уровня психического развития ребенка;
- определение зоны ближайшего развития.

Проиллюстрируем сказанное. С целью диагностики интеллектуального развития ребенку предлагают ряд задач нарастающей трудности, стандартизированных по годам (месяцам) жизни. Определяется предел трудности задач, доступных

для него, и соответствующий стандартный возраст. Тем самым устанавливается реальный умственный возраст.

Если при этом мы хотим установить зону ближайшего развития ребенка, то должны предложить ему следующую по уровню трудности задачу, и поскольку ребенок уже не в состоянии решить ее самостоятельно, мы (взрослые) либо показываем, либо сами начинаем решать задачу, а далее смотрим, сможет ли он самостоятельно закончить ее решение или нет. К примеру, реальный уровень умственного развития двух детей соответствует 8 годам. Но, определяя зону ближайшего развития, мы установили, что один ребенок с помощью взрослого решает задачи, приуроченные к 12 годам, а другой в состоянии продвинуться в сотрудничестве со взрослым лишь до 9-летнего стандартного возраста. Следовательно, в первом случае зона ближайшего развития составляет 4 года, а во втором случае только 1 год.

Одна из важнейших причин, побуждающих к определению зоны ближайшего развития состоит в определении оптимальных сроков обучения детей. Чтобы организовать полноценное и здоровое развитие ребенка, необходимо знать средние границы сенситивного периода для освоения различных видов деятельности. Однако границы сенситивности весьма индивидуальны для каждой человеческой личности. Важно при этом помнить, что обучение опирается не столько на уже созревшие психические процессы, сколько на созревающие.

Итак, определение актуального или реального уровня развития ребенка и зоны ближайшего развития вместе составляют то, что принято называть нормативной возрастной диагностикой.

Показатели психического развития ребенка

К показателям психического развития ребенка относят:

- развитие познавательной сферы ребенка (восприятие, внимание, память, воображение, мышление);
- формирование системы личностных отношений (эмоции, потребности, мотивы, установки, ценностные ориентации, направленность и т. д.);
- овладение системой разнообразных практических и умственных действий, обеспечивающих возможность продуктивной, творческой деятельности.

Предметом психологического изучения являю 1ся – психологические факты.

Во-первых, это физические и умственные действия ребенка. При этом важно понять, чем они вызваны, на что направлены, как подготовлены. Например, игрушка, которой ребенок силится завладеть, находится вне поля досягаемости, и тем не менее он упорно стремится ее достать. Наблюдая за ним, можно подумать об упорстве, настойчивости малыша. Но если ребенку уже 3-4 года, то можно сделать вывод и о том, что он не очень сообразителен. Вместо бесплодного прыганья возле игрушки он мог бы подставить стул или табуретку и спокойно достать желаемое.

Для оценки общего уровня психического развития ребенка Н. А. Русина и В. А. Урываев рекомендуют вначале составить о нем общее впечатление на основании оценки его соматотипа (астенический, пикнический, атлетический), половой зрелости (маскулинность–феминность), позы (сцепленная, напряженная, расслабленная, подавленная), лица (узкое–широкое, толстое–худое, нежное–грубое, красивое–неправильное), мимики и пантомимики (живая, пониженная, преувеличенная, стереотипная). Кроме того, следует обратить внимание на состояние кожи, чистоты тела, социальное оформление внешности (аккуратный внешний вид, прическа, украшения и т. п.) (Русина Н. А., Урываев В. А., 1998).

Во-вторых, это речь ребенка, т. к. в словах выражаются цели поведения, часто раскрываются мотивы, дети выражают свое понимание или непонимание чего-либо. Я уже не говорю о том, что сама речь может использоваться в качестве

диагностического показателя развития ребенка. Оцениваются следующие параметры речи: голос (монотонный–красочный), темп (быстрый–замедленный), разговорчивость (разговорчивый, малоразговорчивый, замкнутый, неразговорчивый), дикция, словарь, используемый ребенком (богатый–бедный, разговорный–изысканный, вычурность конструкций предложений, речевые вульгаризмы, степень грамотности и т. п.). При анализе речи ребенка следует обращать внимание на то, как он воспроизводит мысль: легко, затрудненно, связно, замедленно.

В-третьих, психологическим фактом может стать социальное поведение ребенка. При его оценке следует обращать внимание на:

– характер установления контакта ребенком (торопливо, фамильярно, смело, охотно или сдержанно, осторожно);

– характер и протекание адаптации ребенка в ходе обследования (быстро или медленно);

– уровень социальной активности (адекватная–неадекватная ситуации);

– проявление качеств социального поведения: самоуверенный, решительный, упрямый, хвастливый, обращает на себя внимание, подчеркивает свое превосходство, неподчиняющийся, высокомерный, насмешливый, ненастойчивый, скрытно-нерешительный, застенчивый, неуверенный, провоцирующий сочувствие, назойливый, настойчивый, подчиняющийся, стремящийся угодить, оказывающий содействие, получающий радость от контакта, непосредственный, смешливый, шутливый, ласковый, доверчивый. На основании оценки перечисленных качеств можно понять мотивы и тактику поведения ребенка.

Ключевые термины и понятия

- Зона ближайшего развития
- Сенситивный период
- Показатели психического развития
- Психологические факты

10. Развитие личности

Развитие человека как личности происходит в общем контексте его «жизненного пути» (С. Л. Рубинштейн), который определяется как история «формирования и развития личности в определенном обществе, развития человека как современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения». По Б. Г. Ананьеву, жизненный путь имеет определенные фазы, связанные с изменениями в образе жизни, системе отношений, жизненной программе и т. д. «Фазы жизненного пути накладываются на возрастные стадии онтогенеза, причем в такой степени, что в настоящее время некоторые возрастные стадии обозначаются именно как фазы жизненного пути, например преддошкольное, дошкольное и школьное детство» (Ананьев Б. Г., 1977, с. 266).

Развитие личности как процесс «социализации индивида» осуществляется в определенных социальных условиях семьи, ближайшего окружения, в определенных социально-политических, экономических условиях региона, страны, в этносоциокультурных, национальных традициях того народа, представителем которого он является. Это макроситуация личностного развития.

В то же время на каждой фазе жизненного пути, как подчеркивал Л. С. Выготский, складываются определенные социальные ситуации развития как своеобразное отношение ребенка к окружающей его социальной действительности. По Л. С. Выготскому, социальная ситуация развития «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Выготский Л. С., 1984, с. 258-259).

Социальная ситуация развития, включающая систему отношений, различные уровни социального взаимодействия, различные типы и формы деятельности, рассматривается в качестве основного условия личностного развития. Эта ситуация может быть изменена человеком подобно тому, как он старается изменить свое место в окружающем мире, осознав, что оно не соответствует его возможностям. Если этого не происходит, то возникает открытое противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями (А. Н. Леонтьев, 1981).

Согласно А. В. Петровскому, сама социальная ситуация развития, или шире – социальная среда, может быть стабильной или изменяющейся, что означает относительную стабильность и изменения в той социальной общности, в которой находится ребенок, человек.

Вхождение ребенка как социального существа в жизнь этой общины предполагает прохождение трех фаз: адаптации к действующим в этой общности нормам, формам взаимодействия, деятельности; индивидуализации как удовлетворения «потребности индивида в максимальной персонализации» и интеграции личности в этой общности.

Если индивидуализация характеризуется «поиском средств и способов для обозначения своей индивидуальности», с тем чтобы снять противоречие между этим стремлением и результатом адаптации («стал такой же, как все в общности»), то интеграция «детерминируется противоречиями между сложившимся на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими особенностями и значимыми для него отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности и т. д.» (Петровский А. В., 1984). Совместная деятельность, осуществляемая в рамках ведущей деятельности, заданной «конкретной социальной ситуацией развития, в которой совершается его (ребенка) жизнь» (А. Г. Асмолов), является одним из основных условий развития личности в любой социальной ситуации.

Адаптация, индивидуализация, интеграция (по А. В. Петровскому) выступают как механизмы взаимодействия человека и общности, механизмы его социализации и личностного развития, которое происходит в процессе разрешения возникающих в этом взаимодействии противоречий. Личностное развитие человека соотносится с формированием его самосознания, образа «Я» («Я»-концепции, «Я»-системы), с изменением сферы потребностей и мотиваций, направленности как системы отношений, с развитием личностной рефлексии, механизма самооценки.

Произвольность и саморегуляция – основа интеллектуально-личностного развития ребенка. Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляции.

Все стороны личностного развития характеризуются внутренней противоречивостью, неоднородностью. Так, на примере изменения самооценки младшего школьника показано, что личностное развитие асинхронно в структурных компонентах – как в количественном, так и в качественном отношении. Было отмечено, что только к концу этого возраста процесс самооценивания ребенка приводит к формированию у него самооценки как личностного образования. При этом, по данным А. В. Захаровой, с возрастом во всех видах деятельности уменьшается количество завышенных самооценок и увеличивается число заниженных, что свидетельствует о росте у детей критического отношения к себе. Однако это не повышает адекватности самооценки. Количество учащихся с адекватной самооценкой не превышает 40-50 %.

В личностном, как и в интеллектуальном, плане развитие ребенка идет от непроизвольности, импульсивности, ситуативности поведенческих реакций и по-

ведения в целом к его произвольности, регулируемости. Эта тенденция проявляется в умении ребенка управлять своим поведением, сознательно ставить цели, преднамеренно искать и находить средства их достижения, преодолевая трудности и препятствия. Произвольность и саморегуляция – стержневая линия интеллектуально-личностного развития ребенка. Произвольность поведения основывается на постепенном переходе от внешней регуляции к саморегуляции. Особенно отчетливо эта тенденция прослеживается в становлении самоконтроля, являющегося производным от внешнего контроля и оценивания.

В исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина. Л. И. Божович было показано, что развитие ребенка как личности определяется последовательным формированием личностных новообразований. Л. И. Божович проводит их анализ внутри пяти возрастных периодов личностного развития ребенка (Божович Л. И., 1978, с. 30-34). «Центральным, т. е. личностным, новообразованием первого года жизни является возникновение аффективно заряженных представлений, которые и побуждают поведение ребенка вопреки воздействиям внешней среды». Л. И. Божович называет эти представления «мотивирующими». Их действие освобождает ребенка от «диктата внешних воздействий». Хотя он сам этого еще не осознает, но начинает становиться субъектом. К третьему году жизни, т. е. к концу раннего детства, «центральным новообразованием... является «система Я» и рождаемая этим новообразованием потребность действовать самому», что выражается в формуле «Я сам». «Потребность в реализации и утверждении своего Я... является доминирующей». В этот период развития сталкиваются две силы – «хочу» и «надо». Происходит формирование самосознания.

Период до 7-8 лет соотносится Л. И. Божович со становлением ребенка как «социального индивида»: «У него возникает потребность в новой жизненной позиции и общественно значимой деятельности, обеспечивающей эту позицию». К 12-14 годам формируется «способность к целеполаганию», т. е. к определению и постановке сознательных целей, а к 15-16 годам – «жизненная перспектива».

Рассмотренные Л. И. Божович возрастные периоды совпадают с периодами кризисов 1-го и 3-го года жизни, с кризисом 7 лет и подросткового возраста. Основной, важнейший для педагогической практики вывод, учитывающий приведенные ранее положения Л. С. Выготского, состоит в том, что педагогу необходимо учитывать эти особенности личностного развития учащегося. Это поможет снять остроту возрастных кризисов у школьников, предотвратить возникновение фрустрации (психического напряжения, тревожности и др.), нервных срывов.

Для правильного понимания развития личности ребенка особый интерес представляют ранние периоды (до 7 лет). Это в собственном смысле слова «персоногенез», т. е. становление и индивидуальное развитие личности. Один из ведущих исследователей этой проблемы В. С. Мухина рассматривает развитие личности как уровневое, последовательное формирование структуры самосознания ребенка.

Механизмами развития личности, по В. С. Мухиной, являются: идентификация, обособление и их взаимодействие.

В этой структуре пять звеньев: имя собственное и тело, притязание на признание, половая идентификация, психологическое время и социальное пространство личности. Механизмами развития личности, по В. С. Мухиной, являются: идентификация, обособление и взаимодействие между ними (Мухина В. С., 1997, с. 56-97). Как подчеркивает автор, «общезначимой ценностью для общества и личности является структура человеческого самосознания, „ которую формируют имя собственное, самооценка и притязание на признание, представление себя как представителя определенного пола, представление себя во времени (в прошлом,

настоящем и будущем), оценка себя в отношении прав и обязанностей» (Мухина В. С., 1986, с. 58).

Разработанная В. С. Мухиной структура самосознания личности ребенка: «Я Петя – хороший – мальчик – был, есть, буду – имею право, должен» «представляет ту основу, которая просматривается у всего человека, обретая содержательное наполнение в зависимости от традиций, социального устройства, с одной стороны, и индивидуального пути развития личности – с другой» (Мухина В. С., 1986, с. 64). Компоненты этой структуры представлены в самосознании каждого школьника, и конечно, в зависимости от уровня его личностного и возрастного развития, они определяют его позицию как ученика, его отношение к учению, учителю, школе.

Согласно А. В. Петровскому, развитие личности может быть представлено как единство непрерывности и прерывности. «Непрерывность в развитии личности (как системы) выражает относительную устойчивость в закономерности ее перехода от одной фазы к другой в данной общности, для нее референтной. Прерывность характеризует качественные изменения, порождаемые особенностями включения личности в новые конкретно-исторические условия, которые связаны с действием факторов, относящихся к ее взаимодействию с «соседними» системами, в данном случае с принятой в обществе системой образования» (Петровский А. В., 1987, с. 21). По А. В. Петровскому, личностное развитие человека, проходящего состояния адаптации, индивидуализации и интеграции как макро- и микрофаз этого процесса, определяет вся ситуация социального развития.

Приведенная трактовка развития личности, разрабатываемая прежде всего отечественной психологией (А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский, Л. С. Выготский), находится в русле концепции, согласно которой, по Л. С. Выготскому, «развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях... единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития» (Выготский Л. С., 1984, с. 248).

Другая трактовка развития, согласно Л. С. Выготскому, находит воплощение в теории творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию (Выготский Л. С., 1984, с. 248).

Проведенный С. Д. Смирновым анализ движущих сил и условий развития личности, представленный в широко известных зарубежных концепциях, показывает, как трактуются эти силы и условия:

- по З. Фрейду, основой индивидуального и личностного развития являются врожденные влечения или инстинкты, где единственным источником психической энергии признаются биологические влечения;

- по К. Юнгу, развитие есть «индивидуализация» как дифференциация от общности. Конечная цель индивидуализации – достижение высшей точки «самости», целостности и полного единства всех психических структур;

- по А. Адлеру, человеку от рождения присуще «чувство общности», или «общественное чувство», которое и побуждает его войти в общество, преодолеть чувство собственной неполноценности, обычно возникающее в первые годы жизни, и добиться превосходства за счет разного рода компенсаций;

- по К. Хорни, основной источник энергии для развития личности – чувство беспокойства, неуютности, «коренной тревоги» и порождаемое им стремление к безопасности и т. д.

Очевидно, что личностное развитие, становление человека как личности, социального существа столь многопланово, что его могут одновременно определять как внешние, так и внутренние условия. «Два основных противоречия опре-

деляют сущность человека, его развитие и многообразие его сущностных качеств и их сочетаний в характерологические комплексы. Это: а) отчужденность от природы и связь с ней; б) отчужденность от общества, группы, других людей и связь с ними» (Шадриков В. Д., 1993, с. 27).

Ключевые термины и понятия

- Жизненный путь
- Адаптация
- Индивидуализация
- Интеграция
- Произвольность
- Саморегуляция
- Персоногенез
- Механизмы развития

11. Принципы психологической педагогики

Начнем с прозрачного определения учения, данного Коменским: «Учить (docere) – делать так, чтобы известное кому-то одному узнал и другой. Здесь нужны три стороны: 1) обучаемый – ученик (который 1. способен и 2. жаждет до учения), 2) обучающий – учитель, который должен уметь, мочь и хотеть учить, 3) способ преподавания учения, куда входят примеры, правила, упражнения» (Коменский Я. А., 1997, с. 473). Такое сочетание противоречий и служит основанием психологической педагогики.

Психологическая педагогика – самостоятельная дисциплина, отличная от педагогической психологии, собственно педагогики или дидактики. Сфера психологической педагогики – теоретическое обоснование и разработка методов причинно-генетического исследования психических функций и сознания; целенаправленное и поэтапное формирование умственных действий и понятий; проектирование учебных действий и учебной деятельности, учебного взаимодействия; теория и практика развивающего образования; личностно ориентированное обучение. Поэтому психологическая педагогика имеет не столько проектировочный, психотехнический характер, сколько характер диалогический, размышляющий, понимающий.

Исследуя психику сознания, деятельности, поведения, психологическая педагогика, во-первых, опирается на методологическую и методическую базу общей психологии: описательный, причинно-генетический, разъясняющий, формирующий, проектирующий и трансформирующий методы.

Во-вторых, она использует содержательные достижения культурно-исторической психологии и психологической теории деятельности – экспериментальные исследования развития функциональных органов индивида, становления превращенных форм действия, их экстерииоризации и объективации.

Некоторые из нижеизложенных принципов наиболее ярко проявляются в самом раннем возрасте, другие – в более взрослом. Вместе они представляют надежную предпосылку и основание для размышления о психологической педагогике и для построения культурно-исторической, а еще лучше – культурно-событийной теории и практики образования.

1. Главным является неудержимость и творческий характер развития. Наиболее демонстративно порождение младенцем знаков, понятных взрослому (плач, улыбка, движение). Речь идет именно о порождении, а не об усвоении хотя, конечно, этот процесс невозможен вне ситуации взаимодействия со взрослыми. Как писал О. Мандельштам о младенце, «од опыт из лепета лепит и лепет из опыта пьет». Исследования А. В. Запорожца и А. Р. Лурия показали, что дети порождают не только знаки, но и символы. И те и другие являются элементами языка. В этом

смысле уже младенец если и не творец культуры, то, несомненно, ее субъект. И нужно очень постараться, чтобы суметь подавить творческий потенциал ребенка, а вместе с ним и ростки культуры.

Творческий характер развития и обучения подчеркнут в известном тезисе Н. А. Бернштейна о том, что упражнение – это повторение без повторения. Ни ребенок, ни взрослый не могут дважды совершенно одинаково осуществить одно и то же движение, произнести одно и то же слово. Каждая реализация своеобразна, как отпечаток пальца. Возникает вопрос о природе эталонов для усвоения, о соотношении консервативных и динамических, творческих сил развития. При совершенствовании процесса обучения этот принцип может реализовываться как с помощью подбора и составления разнообразных упражнений, так и в проблематизации обучающих курсов.

2. Ведущая роль социокультурного контекста или социальной ситуации развития. Она обнаруживается уже в младенческом возрасте при восприятии родного языка, когда у ребенка развивается глухота к фонематическому строю чужого языка, хотя сразу после рождения слух младенца открыт к усвоению любого из почти семи тысяч языков, существующих на Земле.

В преддошкольном и дошкольном детстве социокультурный контекст оказывает решающее влияние на овладение простейшими орудиями и предметами. Очень рано он обнаруживается в жестах, мимике. В более позднем возрасте социокультурный контекст оказывает влияние на процессы формирования образа мира, на характер сенсорных эталонов, перцептивных единиц восприятия, схем памяти – вплоть до общего стиля поведения и деятельности. Программы обучения должны быть наполнены культурными и историческими контекстами и параллелями.

3. Ориентация обучения на чувствительные периоды развития, т. е. периоды, наиболее чувствительные к усвоению языка, способов общения, предметных и умственных действий (счет, чтение, оперирование образами, знаками, символами, эстетическое восприятие и т. д.). Наличие этих периодов ставит проблему поиска соответствующего им предметного, знакового, символического содержания, а также соответствующих этим периодам методов обучения. Не меньшее значение имеет установление соотношения между теми или иными чувствительными периодами и анатомо-морфологическим созреванием соответствующих систем и структур организма. Это важно для определения связей между социокультурным и физиологическим контекстом развития, для поиска соответствий и противоречий между ними.

4. Совместная деятельность и общение как движущая сила развития, средство обучения и воспитания. Ограничусь лишь одним примером. Первые представления младенца о таких пространственных категориях, как величина и удаленность предметов, производят впечатление априорных, так как они складываются до формирования его локомоций и предметных действий. Согласно Д. Б. Эльконину, это вполне объяснимо, поскольку ребенок на самом деле открывает их не с помощью исключительно собственных действий, а с помощью действий взрослого. Общение необходимо для усвоения достижений исторического развития человечества. Младенец в силу необходимости является гением общения, его лидером, он властно вынуждает к общению окружающих его взрослых. Иное дело, что эта его способность, как, впрочем, и многие другие, утрачивается с возрастом.

5. Ведущая деятельность, законы ее смены как важнейшее основание периодизации детского развития. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов на большом материале показали, что психологические новообразования каждого периода в жизни ребенка определяются осуществляемой им ведущей деятельностью. Поэтому-то связь типов этой деятельности является внутренним основанием генетической

преемственности периодов возрастного психического развития ребенка. Исходной, как это ни удивительно, является деятельность ребенка по управлению поведением взрослого, которая достаточно эффективно осуществляется с помощью порожденных самим ребенком знаковых средств. Д. Б. Эльконин говорил (правда, с долей иронии), что не столько семья социализирует ребенка, сколько он сам социализирует окружающих его близких, подчиняет их себе, пытается сконструировать удобный и приятный для себя мир, что, правда, далеко не всегда ему удается. Отсюда и драма понимания или, скорее, непонимания при переходе ребенка в новое для него социальное окружение. Затем последовательно возникают и сменяют друг друга такие ведущие деятельности, как общение, игра, учение, самоопределение, поиск себя, труд и т. д. При этом сам термин «ведущая деятельность» говорит о том, что она не единственная. Все виды деятельности после своего появления могут сосуществовать, взаимодействовать и конкурировать друг с другом. Порядок смены, сосуществования, конкуренции деятельностей составляет важную психологическую проблему в связи с развитием личности, которая должна подниматься над пространством доступных ей видов деятельности, выбирать из них ту или иную или строить новую. Большой интерес представляют нарушения законов смены ведущей деятельности в онтогенезе, анализ таких феноменов, как «инфанты» и «вундеркинды». Язывительный Л. С. Выготский говорил, что все будущее вундеркинда в его прошлом. Полезная в своем возрастном периоде форма ведущей деятельности может стать иллюзорно-компенсаторной в другом.

6. Определение зоны ближайшего развития – метод диагностики способностей, понимаемых как способы деятельности.

«Зона ближайшего развития ребенка – это расстояние между уровнем его актуального развития, определяемым с помощью задач, решаемых самостоятельно, и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными товарищами» (Выготский Л. С., 1991, с. 399-400).

«Таким образом, исследуя, что ребенок выполнит самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня» (Выготский Л. С., 1984, т. 4, с. 24).

Выготский считал, что понятие зоны ближайшего развития раскрывает «природу» сензитивных периодов в обучении. Первое понятие рассматривается как теоретическое, второе – эмпирическое. Знание «природы» позволяет конструировать методы диагностики сензитивных периодов и методы обучения. Поэтому от понятия зоны ближайшего развития идут пути и к исследованиям, и к практике (Мещеряков Б. Г., 1998). В теории развивающего обучения Д. Б. Эльконина–В. В. Давыдова это понятие «приобрело функции общей реальной организации учебной деятельности, в которой усвоение школьниками теоретических знаний происходит в форме их постоянного диалого-дискуссионного сотрудничества и общения как между собой, так и с учителем» (Давыдов В. В., 1996, с. 517).

Необходимы дальнейшие исследования диагностической ценности этого метода определения способностей, равно как и поиск путей практической организации деятельности детей (со взрослыми, со сверстниками, с компьютером) в зоне ближайшего развития. Необходимо создание условий преодоления ребенком зоны ближайшего развития, выхода за ее пределы. Особую проблему составляет определение «размеров» индивидуальной зоны ближайшего развития обучаемого, поскольку негативные последствия может иметь как их преувеличение, так и преуменьшение.

7. Амплификация (обогащение, усиление, углубление) детского развития как необходимое условие разностороннего воспитания ребенка. Особенно велико

значение богатства возможностей на ранних ступенях детского развития (А. В. Запорожец) как средства преодоления его односторонности, средства выявления задатков и способностей. Обучаемому, насколько это возможно, должен быть предоставлен широкий выбор разнообразных деятельностей, в которых у него появляется шанс отыскать наиболее близкие его способностям и задаткам. Амплификация – это условие свободного развития, поиска и нахождения ребенком себя в материале, затем преодоления материала и преодоления себя в той или иной форме деятельности или общения.

8. Непреходящая ценность всех этапов детского развития. А. В. Запорожец предупреждал о неразумности (иногда пагубности) торопливости в переводе детей с одной ступени развития на другую, например от образа к слову, от игры к учению, от предметного действия к умственному и т. д. Каждый этап должен исчерпать себя, тогда он обеспечит благоприятные условия для перехода к новому, а его достижения останутся на всю жизнь. Классическая тупость чиновника объясняется игровой дистрофией в детстве. Было бы полезно разработать систему показателей, способных демонстрировать психологическую готовность ребенка к переходу на новую ступень обучения. Здесь, конечно, очень существенна проблема динамической нормы развития.

9. Принцип единства аффекта и интеллекта или близкий к нему принцип активного деятеля. Первая часть указанного принципа получила развитие в работах Л. С. Выготского, вторую часть развивал М. Я. Басов. Объединение обеих частей означает рассмотрение всех психических явлений сквозь призму их возникновения и становления в деятельности человека. Значительный вклад в развитие такого подхода внес С. Л. Рубинштейн, провозгласивший единство сознания и деятельности человека. Это единство должно пониматься не как цель, не как итог или результат, а в качестве непрерывного становления, имеющего циклический, спиральный, противоречивый характер. Оно выражается в становлении сознания в результате взаимодействия его образующих, обладающих гетерогенной (разнородной) деятельностью, эффективной, личностной природой.

10. Опосредствующая роль знаково-символических структур, слова и мифа в формировании предметных действий, знаний, становления личности. Л. С. Выготский придавал этим структурам статус осознаваемости и сознательности (в подлинном смысле слова), вводил материю сознания в ткань психического. Символизация играла при этом роль средства осмысления. Игнорирование этого хода мысли является одной из причин сведения психики и сознания к мозгу. В результате ученые ищут в мозге не физиологические системы и структуры, обеспечивающие функционирование сознания, а само сознание или порождающие его причины. Опосредованный характер развития требует выяснения адекватных возрастным особенностям детей внешних средств (предметов, знаков, слов, символов, мифов) и внутренних способов предметной и умственной деятельности. Важнейшую проблему составляет выявление условий перехода от опосредованного действия к действию непосредственному, к поступку, совершаемому мгновенно, как бы без размышления, но остающемуся тем не менее в высшей степени сознательным, свободным, нравственным. Не меньшее значение имеет установление цикличности и спиральности переходов от непосредственного к опосредованному и обратно.

11. Интериоризация и экстериоризация как механизмы развития и обучения. Здесь важны переходы от внешнего к внутреннему и от внутреннего к внешнему. Например, переходы от внешнего предметного действия к предметному и операциональному значениям, к образам, концептам, наконец, к мыслям. Эта последовательность достаточно хорошо изучена. Менее изучены переходы от мысли к образу, где нужен максимум умственного усилия, от мысли к действию, где нужны

эмоциональная (и нравственная) оценка и волевое усилие. Перечисленное находится в сфере исполнительской и познавательской деятельности. Механизмы интериоризации и экстериоризации имеются в эффективно-эмоциональной и личностной сфере, где наблюдаются переходы от содействия к сочувствию, сопереживанию, порождению новых жизненных смыслов и замыслов, а от них – к самостоятельным, свободным и ответственным действиям – поступкам. Наличие указанных механизмов и переходов позволяет рассматривать развитие как образование цепи превращенных (и извращенных) форм поведения, деятельности и сознания.

Не только внутренние формы психического, включая сознание, возникают по законам интериоризации, «вращивания», которое одновременно является и «выращиванием». Выращенное сознание, в свою очередь, интериоризируется в предметное, коммуникативное действие. Тогда возникает поступок, тогда «звучат шаги как поступки».

12. Неравномерность (гетерохронность) развития и формирования психических действий. Например, по данным П. И. Зинченко, действие и понимание, дающие эффект произвольного запоминания, опережают по своей эффективности произвольное запоминание, выступая средством последнего. При всей полезности подчеркивания неравномерности развития, выделения его этапов, необходимо представлять себе, так сказать, весь «фронт» развития, т. е. не столько изолированные уровни развития исполнительских когнитивных, эмоционально-оценочных, личностных компонентов поведения и деятельности, сколько их чередование, выравнивание, затем вновь конкуренцию в темпах становления. Это же характеризует и процесс формирования бытийного, рефлексивного и духовного слоев сознания. Указанная неравномерность сильно затрудняет установление нормы развития и диагностику его уровня.

Ключевые термины и понятия

- Психологическая педагогика
- Творческий характер развития
- Социокультурный контекст
- Сенситивный период
- Общение
- Ведущая деятельность
- Зона ближайшего развития
- Амплификация развития
- Единство аффекта и интеллекта
- Принцип активного деятеля
- Интериоризация
- Экстериоризация
- Гетерохронность развития

12. Возрастная периодизация

Первыми, кто предложил возрастную периодизацию развития, были Пифагор, Гиппократ и Аристотель.

Пифагор (VI в. до н. э.) выделял четыре периода в жизни человека: весну (становление человека) – от рождения до 20 лет; лето (молодость) – 20-40 лет; осень (расцвет сил) – 40-60 лет; зиму (угасание) – 60-80 лет.

Гиппократ в ходе всей жизни человека выделял 10 семилетних периодов, а Аристотель делил детство и отрочество на три стадии: первая – от рождения до 7 лет; вторая – от 7 до 14 лет и третья – от 14 до 21 года. На сегодняшний день, к сожалению, не существует единой общепринятой классификации возрастных периодов развития человека, хотя в разное время предпринимались многочисленные попытки создания возрастной периодизации. В результате этого появилось множество различных классификаций, а единой классификации так и не было

создано. Вместе с тем можно отметить и наличие общих тенденций в различных возрастных периодизациях, а также близость некоторых из них между собой.

В классификации Дж. Биррена (Birren, 1964) выделяются восемь фаз жизненного развития человека.

Первая фаза	– младенчество, охватывает период до 2 лет.
Вторая фаза	– дошкольный возраст, от 2 до 5 лет.
Третья фаза	– детство, 5-12 лет.
Четвертая фаза	– юность, 12-17 лет.
Пятая фаза	– ранняя зрелость, 17-25 лет.
Шестая фаза	– зрелость, 25-50 лет.
Седьмая фаза	– поздняя зрелость, 50-75 лет.
Восьмая фаза	– старость, от 75 лет и далее.

По мнению Б. Г. Ананьева, недостатком этой классификации является то, что здесь не выдерживается единый принцип дифференциации. Выделение второй фазы (дошкольный возраст) происходит не по возрастному критерию, как в остальных случаях, а по социально-педагогическому признаку. Заметим, что такое смешение критериев возрастной периодизации характерно не только для классификации Дж. Биррена, но является достаточно распространенным явлением (например, Bromley D., 1966; Люблинская А., 1959; и др.). Проведя многоаспектный анализ различных подходов к возрастной периодизации, Д. И. Фельдштейн, так же как и Б. Г. Ананьев, обращает внимание на некорректность построения периодизации развития, когда в ее основе лежат разные принципы дифференциации – по возрасту (младенчество, детство и т. д.) и по роду деятельности (дошкольный, школьный и т. д.).

В классификации Д. Бромлея (Bromley D., 1966) выделяются пять циклов развития: внутриутробный, детство, юность, зрелость, старость. При этом каждый цикл в свою очередь подразделяется на несколько стадий.

Цикл «детство» охватывает три стадии: младенчество (от рождения до 18 месяцев), дошкольное детство (от 18 месяцев до 5 лет), раннее школьное детство (от 5 лет до 11-13 лет).

Цикл «юность» подразделяется на две стадии: старшее школьное детство (от 11 до 15 лет), поздняя юность (от 15 лет до 21 года).

Цикл «зрелость» состоит из трех стадий: ранняя зрелость (от 21 года до 25 лет), средняя зрелость (от 25 до 40 лет), поздняя зрелость (от 40 до 55 лет).

В качестве особой переходной стадии выделяется предпенсионный возраст (от 55 до 65 лет). Цикл «старость» начинается от 65 лет и включает в себя также три стадии: отставка (от 65 лет), старый возраст (от 70 лет), третья стадия, обозначаемая как финиш, по существу включает в себя период старческих болезней и умирания.

В классификации Э. Эриксона выделяются следующие возрастные этапы, стадии психосоциального развития:

- от рождения до 1 года (младенчество, или орально-сенсорная стадия),
- от 1 года до 3 лет (раннее детство, или мышечно-анальная стадия),
- от 3 до 6 лет (возраст игры, или локомоторно-генитальная стадия),

от 6 до 12 лет (школьный возраст, или латентная стадия),
от 12 до 19 лет (подростковый и юношеский возраст),
от 20 до 25 лет (ранняя зрелость),
от 26 до 64 лет (средняя зрелость),
от 65 лет (поздняя зрелость).

В одной из распространенных современных международных классификаций (Квинн В., 2000) выделяются следующие возрастные этапы:

младенческий возраст	– от рождения до 3 лет,
раннее детство	– от 3 до 6 лет,
детство	– от 6 до 12 лет,
подростковый (юношеский) возраст	– от 12 до 18 лет,
молодость	– от 18 до 40 лет,
зрелый возраст	– от 40 до 65 лет,
пожилой возраст	– от 65 лет.

В современном фундаментальном издании по психологии развития Г. Крайг (Craig G., 1996, 2000) приводится периодизация хотя и близкая к вышеуказанной, но не совпадающая с ней полностью. Здесь выделяются следующие возрастные этапы:

младенческий возраст	– от рождения до 2 лет,
раннее детство	– от 2 до 6 лет,
среднее детство	– от 6 до 12 лет,
подростковый (юношеский) возраст	– от 12 до 19 лет,
ранняя зрелость	– от 20 до 40 лет,
средняя зрелость	– от 40 до 60 лет,
поздняя зрелость	– от 60 лет и далее.

Поскольку нам необходимо придерживаться в этой книге какой-то определенной периодизации, проведем краткий сравнительно-сопоставительный анализ. Какой же возраст скрывается за всеми этими словами – младенчество, детство, подростковый период и т. д., насколько близки или далеки друг от друга различные классификации?

Сравнительный анализ периодизаций различных авторов

Младенчество рассматривается как возраст: до 1 года (Мухина В. С., 1998; Erikson E., 1963); до 18 месяцев (Bromley D., 1966); до 2 лет (Крайг Г., 2000); до 3 лет (Квинн В., 2000).

Раннее детство рассматривается как возраст: от 1 до 3 лет (Мухина В. С., 1998; Erikson E., 1963); от 18 месяцев до 5 лет (Bromley D., 1966); от 3 до 6 лет (Квинн В., 2000); от 2 до 6 лет (Крайг Г., 2000).

Среднее детство рассматривается как возраст от 6 до 12 лет (Квинн В., 2000; Крайг Г., 2000).

Подростковый и юношеский возраст в современной международной традиции рассматривается в единстве и часто этот этап обозначается одним термином – подростковый возраст (Rice P., 1996). Правда, при этом выделяют обычно две стадии – ранний подростковый (до 14 лет) и старший подростковый (до 19 лет), что соответствует в отечественной традиции выделению подросткового и юношеского возраста.

Итак, подростковый и юношеский возраст рассматриваются в границах: от 11 до 19 лет, с выделением раннего и старшего подросткового возраста (Райе Ф., 2000); от 10 до 17 лет, с выделением подросткового возраста и первого периода юности (Фельдштейн Д. И., 1999); от 12 до 18 лет (Квинн В., 2000); от 12 до 19 лет (Erikson E., 1963; Крайг Г., 2000).

Ранняя зрелость рассматривается как возраст: от 21 года до 25 лет (Bromley D., 1966); 17-25 лет (Birren, 1964); от 20 до 25 лет (Erikson E., 1963); от 20 до 40 лет (Крайг Г., 2000).

Средняя зрелость рассматривается как возраст: от 25 до 50 лет (Birren, 1964); от 25 до 60 лет (Erikson E., 1963); от 35 до 60 лет (Фельдштейн Д. И., 1999); от 40 до 60 лет (Крайг Г., 2000); от 40 до 65 лет (Квинн В., 2000).

Поздняя зрелость (пожилой возраст) рассматривается как возраст: от 50 до 75 лет (Birren, 1964); от 40 до 55 лет, а с учетом переходной стадии – до 65 лет (Bromley D., 1966); от

65 лет (Erikson E., 1963); от 60 лет (Крайг Г., 2000); от 60 до 75 лет (Фельдштейн Д. И., 1999); от 65 лет (Квинн В., 2000).

Как мы видим, существуют заметные расхождения во взглядах. Положение усугубляется еще и тем, что и субъективное самоощущение, и объективные показатели расцвета сил человека или старости, увядания определяются не только хронологическим возрастом.

Существенное значение в действительности имеют и факторы совершенно иного порядка: социоэкономический статус, образовательный уровень, специфика профессиональной деятельности и многие другие. В связи с этим в современной психологии развития все более и более утверждается мнение (Крайг Г., 2000), что точно указать границы стадий развития взрослых людей довольно трудно, если это вообще возможно.

Ключевые термины и понятия

- Младенчество
- Предшкольный возраст
- Детство
- Юность
- Молодость
- Ранняя зрелость
- Ранняя зрелость
- Средняя зрелость
- Поздняя зрелость
- Старость
- Раннее детство
- Среднее детство
- Подростковый возраст
- Пожилой возраст

13. Особенности процесса развития детства

Проблема развития – одна из наиболее сложных и актуальных во многих сферах научных знаний – в философии, социологии, биологии, педагогике и др. В психологии ее можно считать кардинальной. Стремясь проникнуть в психологиче-

скую природу движущих сил развития человека как личности, отечественные психологи проводят углубленные и разнонаправленные исследования. Особенности развития прослеживаются в этих исследованиях на большом отрезке жизни. Определяются характеристики разных уровней развития, закономерности его проявления, прежде всего на этапах детства (младенчество, дошкольный, младший школьный, подростковый и юношеский возраст).

Накопленные знания – с одной стороны, новые подходы современной науки – с другой, а также формирующиеся требования современного общества к человеку выявляют не только недостающие звенья в понимании развития, но и многие важнейшие направления поиска, определяя проблемы развития детства.

Потребность в решении этих и многих других проблем и вопросов обусловила в последние годы повышенное внимание к ним, что нашло отражение в литературе (см.: А. Г. Асмолов, 1996; В. П. Зинченко, 1991, 1992; М. К. Мамардашвили, 1993; Ф. Т. Михайлов, 1990; К. Н. Поливанова, 1994; Д. И. Фельдш-тейн, 1985, 1989, 1996; Б. Д. Эльконин, 1994).

В основе настоящей теории развития детства лежат прежде всего концептуальные положения и экспериментальные материалы научной школы Выготского–Леонтьева–Эльконина.

Анализ этих положений и материалов позволил В. П. Зинченко (см.: В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов, 1994) вычленить некоторые важнейшие принципы, характеризующие процессы психического развития ребенка, которые уже сейчас являются руководящими как при разработке основ и проектировании системы обучения, воспитания детей, так и при организации исследования детства. Среди них:

1) творческий характер развития, проявляющийся в порождении ребенком знаков, символов, когда он уже с младенчества выступает как субъект культуры;

2) ведущая роль социокультурного контекста развития, по-разному проявляющаяся в разных периодах, влияя, например, в школьном возрасте на процессы формирования образа мира, стиля поведения и деятельности;

3) особая значимость сенситивных периодов развития (разных для разных возрастов), т. е. периодов, наиболее чувствительных к осознанию, усвоению и реализации норм, форм, условий человеческой жизнедеятельности (языка, способов общения и т. д.);

4) совместная деятельность взрослых и детей как движущая сила развития ребенка, передача детям взрослыми достижений исторического развития человека;

5) наличие ведущей деятельности в каждом возрастном периоде и законы ее смены как основа преемственности периодов психического развития ребенка;

6) определение зоны ближайшего развития растущего человека;

7) амплификация (расширение) детского развития как условие свободного поиска и нахождения ребенком себя в материале, той или иной форме деятельности и общения;

8) непреходящая ценность для формирования полноценной личности всех этапов детского развития;

9) принцип единства аффекта и интеллекта – становление сознания в результате совместной деятельности аффективной и личностной составляющих;

10) опосредующая роль знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями;

11) интериоризация и экстериоризация как механизмы развития;

12) неравномерность (гетерохронность) развития, учитывать которую чрезвычайно важно, представляя при этом не только его уровни и компоненты, но и весь «фронт» развития.

Перечисление принципов развития (в рамках теории культурно-исторического развития) может быть продолжено и соотнесено с другими, неупомянутыми. Например, принцип выделения ведущей деятельности соотносится с закономерным чередованием двух сторон единого процесса развития деятельности (Б. Г. Ананьев, 1996; А. Н. Леонтьев, 1983; Д. Б. Эльконин, 1971, 1995), учетом важнейшей закономерности «обратного действия» (см. Д. И. Фельдштейн, 1985, 1989, 1996) и т. д. Выделенные В. П. Зинченко положения отечественной психологии дают своего рода «программную сетку», вычлняя важнейшие достижения в изучении развития ребенка, обеспечивающие направления теоретических исследований, а также – намечая основные задачи в разработке программы образования.

В настоящее время существует достаточно большой объем знаний, раскрывающий процесс развития с разных сторон (движущие силы, условия, формы, особенности). В то же время реальная картина развития детства пока четко не обрисована. Углубленного изучения требуют механизмы переходов от одного возраста к другому, особенности взаимодействия социальной ситуации и специфики развития в этой ситуации, взаимоотношения между взрослым и ребенком и др.

Исключительно важным представляется дифференцированный подход к средовым характеристикам детства – культурного контекста его развития. В этом плане особую значимость приобретает исследование реальной социальной среды ребенка на каждом периоде онтогенеза и той среды, в которой практически находится и формируется детство в целом. Отсюда перспективным становится выделение на базе общих закономерностей, в том числе и на основе устойчивых особенностей и принципов развития, особого целостного состояния детства как саморазвивающегося субъекта, постоянно выступающего в качестве такового в отношениях со взрослым миром. Здесь главной направленностью развития является отрицание растущим человеком себя в этом детстве, на каждом следующем этапе его, приобретение нового, выход из данного состояния.

Выделенные В. П. Зинченко принципы, которые свойственны всем возрастам детства и по-разному проявляются в них, характеризуют развитие в целом. Причем сама возможность их выделения показывает, что детство представляет собой нечто целое. В отличие от изменений во взрослом сообществе, на всем протяжении детства идет процесс структурирования качеств и свойств, составляющих взрослость (не физиологическую, а социальную, психологическую взрослость).

Формируются отношения и связи, которые уже имеются во взрослом мире и освоив которые растущий человек становится взрослым.

Данный процесс становления человека как личности реально включает два компонента:

а) развитие, осуществляющееся при изменении физиологических, психологических состояний, и

б) развитие, проявляющееся в освоении социального пространства (ребенок осваивает социальные позиции в процессе своего взросления).

Эти составляющие лежат в основе познания особенностей и условий развития детства.

Здесь психологи делают основной акцент на изучении изменений психических, психофизиологических состояний, фиксируя образование новых качеств в различных сферах психики (когнитивных, мотивационных, эмоциональных). Особенности этих качеств становятся важным показателем уровня развития ребенка. Однако фиксируемые качества рассматриваются только изолированно и не отражают взросления в целом. Измерить степень взросления практически невозможно (мерой измерения служат лишь отдельные компоненты взрослости – появление

абстрактного мышления к примеру, и т. д.). Причем даже такие категории, как самосознание, личностное самоопределение, которые являются основными показателями степени возрастной зрелости, рассматриваются лишь как усвоение определенной социальной позиции.

В принципе любые показатели взросления, выделенные исследователями для разных периодов детства, реально не соотносятся с каким-либо интегрирующим качеством, которое характеризует взрослость и по отношению к которому определяются все приобретаемые качества. Более того, при характеристике генеральной направленности процесса развития обычно подчеркивается такой компонент, как присвоение ребенком социальных норм и ценностей. Выявляется степень развития социальных навыков, характеризующих готовность растущего человека к вступлению во взрослый мир. При этом индивидуализация ребенка рассматривается, как правило, вне социальных связей.

Одним словом, отсутствует единая «кривая развития» того, «что развивается» (как качество, свойство, состояние) в результате взросления. Что лежит в основе становления человека как личности, в чем выражается взросление (при наличии главной цели, определяемой в отечественной психологии, – развития каждого ребенка как неповторимой индивидуальности), чем он должен обладать как взрослый (как «взрослая личность»)? Что такое развитие – простая сумма или интегрированное свойство?

Известно, что ребенок развивается в окружении взрослых, оказывающих помощь детям в получении социальных навыков и в их использовании. Иногда это осуществляется с помощью наложения жестких рамок и давления на ребенка, иногда – через расширение его свободы действий. Однако независимо от степени свободы в ее рамках ребенок осуществляет деятельность, в которой и происходит его развитие. Как результат деятельности общества и деятельности ребенка формируется личность растущего человека.

Отечественная психология исходит из понимания конкретно-исторической (в единстве с культурно-исторической) обусловленности и социально-экономической детерминированности личности, развитие которой рассматривается в тесной взаимосвязи с развитием общества (его целей, задач, установок, ориентиров).

Развитие человека как личности проявляется в становлении его как части социума, носителя культуры человечества, способного вносить новое в эту культуру.

Анализ характеристик детского развития, имеющих в литературе (Дж. Брунер и А. Валлон, Л. С. Выготский и

А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и А. В. Запорожец, М. И. Лисина и В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин и др.) и полученных нашими сотрудниками (Д. И. Фельдштейн, В. В. Абраменкова,

В. А. Алексеев, В. В. Барцалкина, Е. Г. Белякова, Т. М. Бостанджиева, Е. Б. Весна, М. Р. Гинзбург, И. Д. Егорычева, В. Д. Ермоленко, С. П. Иванов, Б. В. Кайгородов, С. В. Климин, О. В. Лишин, В. Н. Лозоцева, М. В. Розин, Н. Н. Румянцева, В. С. Хомик, И. П. Шахова и др.), позволяет утверждать, что взросление – прежде всего освоение социальных норм и их смысла на уровне сознания ребенка.

В качестве стержня детского развития и выделяется нами социальное, его осознание и освоение, где мерой выступает степень социализации индивида.

Данное положение предполагает исследование ведущей роли социальных факторов в развитии индивида и процессов социализации и индивидуализации растущего человека на разных этапах.

Предстоит не только изучить те изменения, которые происходят в социализации–индивидуализации ребенка (рассматриваемых нами как единый двухсто-

ронный процесс), но и раскрыть механизмы взаимодействия двух сторон этого процесса. Именно в их взаимодействии и заключается развитие, которое многогранно, но неизменно происходит на разных этапах детства.

Можно выделить общие характеристики такого взаимодействия и на их базе – стадии социализации–индивидуализации, осуществляющиеся на протяжении детства, проследив этапы развития социального:

- а) осознания социокультурных начал,
- б) их освоения и, наконец,
- в) реализации (показатель готовности к социокультурному творчеству).

Задача будущих исследований – определить взаимосвязь, варианты и установить критерии этого взаимодействия.

Ключевые термины и понятия • Творческий характер развития

- Социокультурный контекст
- Сенситивный период
- Совместная деятельность
- Ведущая деятельность
- Зона ближайшего развития
- Амплификация развития
- Единство аффекта и интеллекта
- Интериоризация
- Экстериоризация
- Гетерохронность развития

Литература

Аверин В. А. Психология в структуре высшего медицинского образования. Дисс. иасоиск. уч. степ. д. нси-хол. и. СПб., 1997.

Ананьев Б. Г., Дворяшина М. А., Кудрявцева Н. А. Индивидуальное развитие человека и константность восприятия. Л.: ЛГУ, 1968.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1968.

Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. М.-Воронеж, 1996.

Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М., 1968.

Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.-Воронеж, 1996.

Асмолов А. Г. Историко-эволюционный подход к психологии личности. Дисс. в виде науч. докл. на со-иск. уч. степ. д. нсихол. п. М., 1998.

Бауэр Э. С. Теоретическая биология (Theoretikal biology): Перепеч. изд. 1935. Будапешт, 1982.

БергЛ. С. Труды по теории эволюции. Л.: Наука, 1977.

Бернштейн Н. А. Предисловие // Триичер К. С. Биология и информация. Элементы биологической термодинамики. М., 1965.

Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. М., 1990.

Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. 1978. № 4.

ВыготскийЛ. С. Педагогическая психология. М., 1991.

ВыготскийЛ. С. Собрание сочинений: В 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4, 6

Ганзен В. А. Восприятие целостных объектов. Л.: ЛГУ, 1974.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М, 1996.

Егорова М. С, Марютина Т. М. Развитие как предмет психогенетики // Вопросы психологии. 1992. № 5-6.

Зинченко В. П., Моргунов Е. Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994.

- Как построить свое «Я» / Под. ред. В. П. Зинченко, – М.: Педагогика, 1991.
- Карандашев Ю. Н. Психология развития: Учебное пособие. Минск, 1997.
- Квинн В. Прикладная психология. СПб., 2000.
- Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М.: Наука, 1994.
- Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с Пригожиным // Вопросы философии. 1992. № 12.
- Коменский Я. А. Сочинения. М., 1997.
- Коффка К. Основы психического развития. М., 1934.
- Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.
- Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1981.
- Леонтьев А. Н. Образ мира // Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
- Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка: Ранний и дошкольный возраст / Люблинская А. А.; АПН РСФСР. М: Акад. пел. наук, 1959.
- Мамардашвили М. К. Картезианские размышления. – М.: Прогресс, 1993.
- Митькин А. А. На пути к системной психологии развития // Психологический журнал. Т. 18. 1997. № 3.
- Михайлов Ф. Т. Общественное сознание и самосознание индивида. М., 1990.
- Мухина В. С. Возрастная психология. М., 1997.
- Мухина В. С. Возрастная психология. М, 1998.
- Мухина В. С. Шестилетний ребенок в школе. М., 1986.
- Педология / Под ред. А. Залкинда. М.; Л., 1934.
- Петровский А. В. Проблемы развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. 1984. № 4.
- Петровский А. В. Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1.
- Поливанова К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. 1994. №1.
- Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. М.: Педагогика, 1972.
- Райе Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб., 2000.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М, 1940.
- Русина Н. А., Урываев В. А. Психологическая характеристика личности ребенка / Методические рекомендации. Ярославль: ЯГМА, 1998.
- Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учебное пособие. Л.: ЛГУ, 1990.
- Спиноза Б. Этика. Предисловие. М.; Л., 1932.
- Степанова Е. И. Психология взрослых людей – основа акмеологии. СПб., 1995.
- Тринчер К. С. Биология и информация. Элементы биологической термодинамики. М, 1965.
- Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966.
- Фельдштпейнд. И. Психология развития личности в онтогенезе, 1989
- Фельдштепнд. И. Психология развивающейся личности. М.-Воронеж, 1996.
- Фельдштейн Д. И. Психология взросления. М., 1999.
- Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
- Флоренский П. А. У водоразделов мысли. Париж, 1992.
- Франкл В. Человек в поисках смысла. М., 1990.
- Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Личность: теории, эксперименты, упражнения. СПб.: прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2001.
- Фромм Э. Бегство от свободы. М., 1995.
- Фромм Э. Человек для себя. М., 1992.

- Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. М: Томск, 1997.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 1997.
- Чиприкова Н. И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М., 1997.
- Шадриков В. О. Философия образования и образовательная политика. М., 1993.
- Шмалыаузен И. И. Избранные труды. Пути и закономерности эволюционного процесса. М., 1983.
- Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. Петроград, 1915.
- Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. №4.
- Эльконин Б. Д. Избранные психологические труды. М.: Педагогика. 1989.
- Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М.: Тривола, 1994.
- Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. М., 1995.

Часть II. Младенчество от рождения до 2 лет

Глава 1

Когнитивные особенности

Развитие когнитивной сферы ребенка мы будем рассматривать в контексте развития познавательных психических процессов.

К познавательным психическим процессам относятся психические процессы, связанные с восприятием и переработкой информации. В их число входят: ощущения, восприятия, представления, память, воображение, мышление, речь.

Следует отметить, что психические явления, входящие в данную группу процессов, не только имеют существенные различия, но и тесно взаимосвязаны между собой. Поэтому очень часто о них говорят как об интеллектуальной сфере человека или как о когнитивных процессах.

Интеллектуальная сфера – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида, которые могут влиять на его стиль и стратегию решения различных проблем.

Когнитивные процессы – совокупность процессов, обеспечивающих преобразование сенсорной информации от момента попадания стимула на рецепторные поверхности до получения ответа в виде знания.

Развитие психических познавательных процессов, как правило, протекает неравномерно. На первых этапах возрастного развития прежде всего происходит развитие тех процессов, которые обеспечивают контакт человека с внешней средой через наглядные образы. К числу таких процессов относятся ощущения и восприятия.

Развитие ощущений

Ощущение – отражение свойств предметов объективного мира, возникающее при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Ощущение – это психический процесс, начинающийся сразу после рождения ребенка. Суть ощущений заключается в отражении психикой ребенка отдельных свойств предметов, таких, как тепло и холод, твердость и мягкость, цвет и др.

Модальность ощущений

– качественная характеристика ощущений, отражающих основной источник информации. Выделяют зрительную модальность, слуховую и т. д.

Чаще всего используется классификация, основанная на модальности ощущений, отражающих характеристики основных органов чувств. Поэтому принято говорить о зрительных ощущениях, слуховых, вкусовых, обонятельных, осязательных и др.

Спустя непродолжительное время после рождения ребенок испытывает ощущения всех видов. Однако степень зрелости этих чувств и этапы их развития различны.

Развитие кожной чувствительности

Сразу после рождения у ребенка более развитой оказывается кожная чувствительность. При появлении на свет ребенок дрожит из-за различия температуры тела матери и температуры комнаты. Реагирует новорожденный ребенок и на прикосновения, причем наиболее чувствительны у него губы и вся область рта. Вполне вероятно, что новорожденный может ощущать не только тепло и прикосновение, но и боль.

Развитие вкусовой чувствительности

Уже к моменту рождения у ребенка достаточно высоко развита вкусовая чувствительность. Новорожденные дети ярко реагируют на введение им в рот раствора хинина или сахара. Через несколько дней после рождения ребенок уже

способен отличить молоко матери от подслащенной воды, а последнюю – от простой воды.

Развитие обонятельной чувствительности

С момента рождения у ребенка уже достаточно развита обонятельная чувствительность. Новорожденный ребенок по запаху материнского молока определяет, есть в комнате мама или нет. Если ребенок первую неделю питался материнским молоком,

то он будет отворачиваться от коровьего, лишь почувствовав его запах.

Однако следует отметить, что обонятельные ощущения, не связанные с питанием, развиваются у ребенка достаточно долго. Они мало развиты у большинства детей даже в четырех-пятилетнем возрасте.

Развитие слуха

В первые дни после рождения ребенок не реагирует на звуки, даже очень громкие. Это объясняется тем, что слуховой проход новорожденного заполнен околоплодной жидкостью, которая рассасывается лишь через несколько дней после рождения. Обычно ребенок начинает реагировать на звуки в течение первой недели, иногда этот срок затягивается до двух-трех недель.

Первые реакции ребенка на звук имеют характер общего двигательного возбуждения: ребенок вскидывает ручки, шевелит ножками, издает громкий крик. Чувствительность к звуку у новорожденного ребенка очень низкая, но постепенно в первые недели его жизни она возрастает. Через два-три месяца ребенок начинает воспринимать направление звука, поворачивая голову в сторону источника звука. На третьем-четвертом месяце некоторые дети начинают реагировать на пение и музыку улыбкой, общим оживлением.

Что касается развития речевого слуха, то ребенок прежде всего начинает реагировать на интонацию речи. Это наблюдается на втором месяце жизни, когда ласковый тон мамы действует на ребенка успокаивающе.

Немного позже ребенок начинает воспринимать ритмическую сторону речи и общий звуковой рисунок слов. Однако различение звуков речи наступает только к концу первого года жизни малыша. С этого момента и начинается развитие собственно речевого слуха. Сначала у ребенка возникает способность различать гласные, а спустя некоторое время он начинает различать и согласные.

Развитие зрения

Наиболее медленно у ребенка развивается зрение. Абсолютная чувствительность к свету у новорожденных детей достаточно

низка, но уже в первые дни жизни она заметно возрастает. С момента появления у малыша зрительных ощущений ребенок начинает реагировать на свет различными двигательными реакциями.

Речевой слух

– способность выделять из совокупности звуковых раздражителей, воздействующих на индивида, речь другого человека.

Однако цвет ребенок различает очень плохо, и развитие этой его способности идет очень медленно. Установлено, что ребенок начинает различать цвет на пятом месяце жизни, после чего у него незамедлительно появляется интерес ко всякого рода ярким предметам.

Новорожденный ребенок не может различать предметы. Эта способность возникает у малыша лишь в процессе развития у него восприятия.

Развитие восприятия

Восприятие – это целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих в сознании человека при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности его органов чувств.

Рецепторы

– периферическая специализированная часть афферентных нервов, обеспечивающих восприятие и трансформацию определенного вида энергии в процесс нервного возбуждения. Выделяют: зрительные рецепторы, слуховые, обонятельные и т. д

Основным отличием восприятия от ощущения является то, что в процессе восприятия у человека формируется целостное представление о предмете, а не только об его отдельных свойствах. Например, когда мы сидим за столом, то мы понимаем, что сидим именно за столом, а не за чем-то непонятным, имеющим определенную температуру, твердость и цвет.

Некоторые авторы не без основания полагают, что ощущения являются составной частью восприятия. Подобное

мнение основывается на том, что физиологические механизмы ощущений (рецепторы, афферентные нервы, сенсорные, или

первичные, поля коры головного мозга) являются элементами физиологической системы, обеспечивающей функционирование процесса восприятия. Кроме того, в функционировании процесса восприятия весьма значимую роль играют вторичные, или интегративные, поля коры головного мозга. Они соединяют в единое целое информацию, полученную от разнообразных ощущений. С психологической точки зрения восприятие – это чрезвычайно сложный процесс, тесно взаимосвязанный с другими психическими процессами, происходящими в организме человека. Экспериментальные исследования позволяют утверждать, что в формировании образа предмета реального мира кроме ощущений задействована память, мышление, речь и др. Поэтому очень часто о восприятии говорят как о своеобразной перцептивной деятельности. Следовательно, когда ребенок начинает выделять предметы из окружающего его мира, это свидетельствует о переходе его психического развития на более высокую ступень.

Афферентные нервы

– нервные, обеспечивающие передачу нервного возбуждения от рецепторов в кору головного мозга.

Сенсорные, или первичные, поля коры головного мозга

– конечные корковые структуры анализатора, в которых происходит преобразование нервного возбуждения, переданного афферентными нервами от рецепторов, в ощущения.

Вторичные,

или интегративные,

поля коры головного мозга

– участки коры головного мозга, обеспечивающие синтез сенсорной информации, полученной от отдельных первичных полей коры головного мозга, в целостный психический образ.

Перцептивная деятельность

– совокупность психических процессов, обеспечивающих адекватное отражение в сознании человека окружающей его действительности.

Предметное восприятие

Новорожденный ребенок, обладая определенными ощущениями, не может «видеть» окружающие его предметы. Это объясняется тем, что движение глаз ребенка не согласовано: один глаз

может смотреть в одну сторону, другой в другую или вообще может быть закрытым.

По мнению Б. М. Теплова, признаки предметного восприятия у ребенка начинают проявляться в возрасте 2-4 месяцев, когда начинают формироваться его действия с предметами. Ребенок, перебирая в руках какой-то предмет, предпринимает попытки зафиксировать на нем свой взгляд. Данное «достижение» малы-

ша дает основание предполагать о начале развития у него восприятия. Поэтому очень часто говорят о том, что «рука учит глаз».

К 5-6 месяцам количество случаев фиксации взора малыша на предмете увеличивается, однако на этом развитие восприятия у ребенка только лишь начинается.

Важнейшим условием развития восприятия как психического процесса является практика. Однако ребенок в возрасте до 2 лет лишен какой-либо самостоятельности и нуждается в постоянной опеке со стороны взрослых. Поэтому его контакты с предметами реального мира чаще всего происходят в процессе совместной деятельности со взрослыми. Следовательно, чем чаще ребенок общается со взрослым, тем больше он совершает разнообразных действий с окружающими предметами и, соответственно, тем более быстрыми темпами происходит развитие его восприятия.

Развитие речи

Развитие речи проходит в несколько этапов. Чаще всего выделяют четыре периода развития речи у ребенка. Первый период является периодом подготовки словесной речи.

Период подготовки словесной речи

Этот период начинается с первых дней жизни ребенка и длится до конца первого года его жизни.

Голосовые реакции наблюдаются уже у новорожденных. Это хныканье. Несколько позднее (3-4 недели) они превращаются в редкие отрывистые звуки – зачатки лепета. Первые звуки, произносимые ребенком, лишены функции речи. Они возникают, скорее всего, из-за органических ощущений, или

Таблица 2 Стадии развития психики ребенка по Пиаже

Название стадии	Основные характеристики и признаки	Возрастной период
РАЗВИТИЕ СТРУКТУР ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЕБЕНКА С НЕЖИВЫМИ ПРЕДМЕТАМИ		
Стадия операционной консолидации	Движениями глаз и рук пытается восстановить перцептивную или эмоциональную ситуацию, которая для него представляет интерес в эмоциональном или познавательном плане. Подобными движениями ребенок стремится восстановить прежние ощущения.	1-4 месяца
Стадия операционной координации	Ребенок активно реагирует на перемещение предметов. Увидев перемещающийся предмет, ребенок схватывает его и пытается воспроизвести увиденное движение. Причем помимо движения предмета, произ-	4-8 месяцев

	водимого самим ребенком, возникает реакция слежения за этим движением.	
Ст адия бифо- кальной коорди- нации	Произвольное повторение одного и того же движения с разными частями объекта. Ребенок в состоянии уловить взаимосвязь между двумя объектами. Так, он легко убирает предмет, мешающий его контакту с заинтересовавшим его другим предметом.	8-12 месяцев
Ст адия усовершенство- ванной коорди- нации	Ребенок в состоянии совершать движения с объектами (орудиями) в любую сторону независимо от того, какие ручные движения необходимы для достижения цели.	12-18 месяцев
РА ЗВ РЕБ1	ИТИЕ СТРУКТУР ВЗАИМОДЕ] ЕНКА С ОКРУЖАЮЩИМИ ЛК	йст- вия эдьми
Ст адия операци- онной консоли- дации	Ребенок замечает отклонение по ведению матери в отношении него и предпринимает попытки вызвать с ее стороны привычную реакцию.	1-4 месяца
Ст адия операци- онной коорди- нации	Ребенок намеренно совершает действия, чтобы с их помощью привлечь внимание матери или другого взрослого человека. Действия играют роль сигналов, или стимулов.	4-8 месяцев
Ст адия би- фокаль- ной ко- ордина- ции	Структуры взаимодействия с неживыми объектами координируются со структурами взаимодействия с людьми (игра со взрослым в какие-нибудь игрушки). Внимание ребенка одновремен-	8-12 месяцев

	но сосредоточено и на человеке и на неживом объекте.	
Ст адия усовершенство- ванной коорди- нации	Ребенок пытается имитировать движения, совершаемые другими людьми, ведет активный поиск интересных объектов с целью продемонстрировать их другому человеку.	12-18 месяцев

Хныканье

– ноющие, писклявые звуки, издаваемые ребенком и периодически прерываемые плачем.

двигательных реакций на внешний раздражитель. Однако уже в возрасте 2-3 недель дети начинают прислушиваться к звукам, а в возрасте 2-3 месяцев начинают связывать звуки голоса с присутствием взрослого. Так, услышав голос, 3-месячный ребенок начинает глазами искать взрослого. Это явление уже можно рассматривать как первые зачатки речевого общения.

Лепет

– несвязанная, неразборчивая речь ребенка.

После 3-4 месяцев звуки, произносимые ребенком, становятся более многочисленными и разнообразными. Это объясняется тем, что ребенок начинает бессознательно подражать

речи взрослого, прежде всего ее интонационной и ритмической стороне. В лепете ребенка появляются певучие гласные, которые, входя в сочетание с согласными звуками, образуют

повторяющиеся слоги типа: «да-да-да» или «ня-ня-ня».

Со второй половины первого года жизни у ребенка появляются элементы настоящего речевого общения. Они выражаются первоначально в том, что у ребенка появляются специфические реакции на жесты взрослого, сопровождаемые словами. Например, на зовущий жест руками взрослого, сопровождаемый словами «иди-иди», ребенок протягивает руки. Дети этого возраста реагируют и на отдельные слова. Например, на вопрос «Где мама?» ребенок поворачивается в сторону матери или ищет ее глазами. Таким образом, в 6-6,5 месяцев ребенок начинает связывать воспринимаемый предмет с определенным словом – именем или названием объекта и предмета.

С 7-8 месяцев у ребенка значительно увеличивается количество слов, которые он связывает с определенными действиями или впечатлениями.

Существенной особенностью речевого развития детей является то, что первое понимание слов ребенком возникает, как правило, в действенных и эмоциональных для ребенка ситуациях. Обычно это ситуация взаимного действия ребенка и взрослого с какими-нибудь предметами. Однако первые слова, усваиваемые ребенком, воспринимаются им весьма своеобразно. Они неотделимы от эмоционального переживания и действия. Поэтому для

самого ребенка эти слова еще не являются настоящим языком, хотя характерно, что возникновение первых осмысленных слов, произносимых ребенком,

также происходит в действенных и эмоциональных для него ситуациях. Их зачатки проявляются в виде жеста, сопровождаемого определенными звуками.

С 8-9 месяцев у ребенка начинается период развития активной речи. Именно в этот период у ребенка отмечаются постоянные попытки подражать звукам, произносимым взрослыми. При этом ребенок подражает звучанию только тех слов, которые вызывают у него определенную реакцию, т. е. приобрели для него некоторый смысл.

Одновременно с началом попыток активной речи быстро увеличивается количество понимаемых ребенком слов. Так, до 11 месяцев прирост слов в месяц составляет от 5 до 12 слов, а в 12-13-й месяцы этот прирост увеличивается до 20-45 новых слов. Это объясняется тем, что вместе с появлением у ребенка первых произносимых им слов развитие речи происходит в процессе собственно речевого общения. Теперь речь ребенка начинает побуждаться собственно обращенными к нему словами.

Нормы развития

По мнению С. Н. Карповой, основными характеристиками развития речи ребенка в первый год жизни являются следующие стадии:

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

2. На третьем месяце жизни в ответ на речевые обращения взрослого у ребенка появляются собственные речевые реакции, входящие в состав известного «комплекса оживления». Вначале ребенок произносит короткие отрывистые звуки. Затем у него появляются протяжные, певучие и тихие звуки, которые преимущественно воспроизводят интонацию взрослых. Позднее возникает ритмическое и звуковое речевое подражание.

3. Примерно с четырех месяцев ребенок начинает различать высказывания взрослых по интонации, что свидетельствует о том, что он уже умеет пользоваться речью как средством эмоционального общения.

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

звуков ребенка. Завершается переход ребенка к лепету, который представляет собой следующий шаг в развитии его активной речи. К концу первого полугодия жизни наряду с эмоциональным общением возникает и обособляется предметное общение. 5. Во втором полугодии жизни ребенок начинает пользоваться «псевдословами», которые, выполняя сигнальную функцию, еще не имеют постоянных обобщенных значений. С 8-9 месяцев ребенок произносит звуки, а затем и целые слова по заданному взрослым образцу. И к концу первого года жизни малыш усваивает семантику слова как целостный комплекс физических звуков, имеющих некоторый обобщенный смысл.

Период первоначального овладения языком

В конце первого – начале второго года жизни у ребенка начинается период развития собственно речевого общения, которое выделяется теперь уже в самостоятельную форму общения малыша с окружающими. Таким образом происходит переход к следующему этапу овладения ребенком речью – периоду первоначального овладения языком.

Стадия «слов-предложений»

Следует отметить, что рассматриваемый период развития речи у ребенка может быть условно разделен на несколько стадий. Первая стадия – стадия

«слов-предложений». Она начинается на 12-13-м месяце жизни и длится до полутора лет.

Первые слова ребенка отличаются особым своеобразием. Малыш уже в состоянии указать или обозначить какой-либо предмет, но эти слова неотделимы от действия с данным предметом и отношения к нему.

Ребенок не пользуется словом для обозначения абстрактных понятий. Звуковые подобию слов и отдельные членораздельные слова в данный период всегда связаны с деятельностью ребенка, манипуляцией с предметами, с процессом общения. При этом одним и тем же словом ребенок может называть совершенно разные предметы. Например, слово «ки-ки» у ребенка может означать и кошку, и меховую шубу.

Следующей особенностью данного периода является то, что высказывания ребенка ограничиваются всего лишь одним словом – как правило, существительным, выполняющим функцию целого предложения. Например, обращение к матери может означать и призыв о помощи, и просьбу о том, что ребенку необходимо что-то сделать, и др. Поэтому смысл произносимых ребенком слов зависит от конкретной ситуации и от сопровождающего его жеста или действия малыша. Значимость конкретной ситуации сохраняется и тогда, когда ребенок начинает произносить два-три слова, но еще грамматически несопоставимых друг с другом, поскольку речь на данном этапе развития не является грамматически дифференцированной.

Эти особенности речи ребенка внутренне связаны с тем, что его мышление, наряду с которым формируется и речь, еще имеет характер наглядных, практически действенных интеллектуальных операций. Обобщенные представления, возникающие в процессе интеллектуальной деятельности ребенка, уже оформляются и закрепляются в его сознании в конкретных словах языка. Эти слова сами включаются в мышление ребенка на данном этапе только в наглядном, практическом процессе.

Надо отметить, что в этот период речевого развития ребенка не является достаточно развитой и фонетическая сторона детской речи. Малыш часто выпускает в словах отдельные звуки и даже целые слоги. Например, «Эня» вместо «Женя» и др. Нередко ребенок переставляет звуки в словах или замещает одни звуки другими. Например, «осё» вместо «хорошо» и др.

Стадия двух-трехсловных предложений

Вторая стадия начинается со второго полугодия второго года жизни ребенка. Эта стадия может быть охарактеризована как стадия двух-трехсловных предложений или как стадия морфологической расчлененности детской речи. С переходом к данной стадии начинается весьма быстрый рост активного словаря ребенка, который к двум годам достигает 250-300 слов, имеющих уже гораздо более устойчивое и четкое значение. Увеличение темпов овладения языком на данной стадии речевого развития ребенка может быть объяснено тем, что в своей речи малыш пробует выразить не только то, что с ним происходит в данную минуту, но и то, что с ним было раньше, то есть что не связано с наглядностью и действенностью конкретной ситуации. Вероятно, это явление в свою очередь обусловлено развитием мыслительных процессов у ребенка.

Развитие мышления

Мышление является высшим психическим познавательным процессом. Суть данного процесса заключается в порождении нового знания на основе творческого отражения и преобразования в сознании человека окружающей действительности.

Как известно, развитие речи ребенка самым тесным образом связано с мышлением, поскольку человек излагает свои мысли в речевой форме. Однако

речь является не только формой мышления, но и его орудием. Человек не может мыслить без участия речи. Все, что имеет для нас смысл, трансформируется в речевую форму. Поэтому можно предположить, что развитие мышления обусловило необходимость более точного выражения сформированных понятий, мыслей. Это, вероятно, и подталкивает ребенка к овладению точными значениями слов языка, его морфологией и синтаксисом, к совершенствованию фонетики своей речи.

Этапы развития мышления

Обобщение

Обобщение – продукт мыслительной деятельности, форма отражения общих признаков и качеств явлений действительности.

В большинстве существующих в настоящее время подходов к периодизации этапов развития мышления принято считать, что начальный этап развития мышления человека связан с обобщениями. При этом первые обобщения ребенка неотделимы от его практической деятельности: мы видим, как ребенок совершает одни и те же действия со сходными между собой предметами. Эта тенденция начинает проявляться уже в конце первого года жизни малыша. Причем проявление мышления у ребенка является жизненно необходимой тенденцией, поскольку сам процесс мышления для ребенка имеет практическую направленность. Оперировав предметами на основе знания отдельных их свойств, ребенок уже в начале второго года жизни может решать определенные практические задачи.

Например, ребенок в возрасте 1 года и 1 месяца в состоянии догадаться, что для того чтобы достать орехи со стола, необходимо к столу поставить скамейку. Или другой пример: мальчик в возрасте 1 года и 3 месяцев, для того чтобы передвинуть тяжелый ящик с вещами, сначала вынул половину вещей, а потом выполнил необходимую операцию.

Во всех вышеприведенных примерах ребенок опирался на опыт, уже полученный им раньше. Причем следует учитывать, что этот опыт ребенка не всегда является его личным опытом. Очень многое ребенок узнает, когда наблюдает за взрослыми.

Овладение речью

Следующий этап развития мышления ребенка связан с овладением им речью. Слова, которыми овладевает ребенок, являются для него опорой для обобщений. Они очень быстро приобретают для него общее значение и очень легко переносятся с одного предмета на другой. Однако в значение первых слов нередко входят только какие-то отдельные признаки предметов и явлений, которыми ребенок и руководствуется, относя к ним слово. Например, слово «яблоко» детьми весьма часто сопоставляется со всеми круглыми предметами, а иногда и со всеми предметами красного цвета.

Сравнение

Сравнение – одна из логических операций мышления, суть которой заключается в сопоставлении одинаковых по модальности признаков и свойств различных предметов между собой.

Другим весьма значимым этапом развития мышления ребенка является этап, в процессе которого малыш может один и тот же предмет назвать несколькими словами. Это явление наблюдается, как правило, в возрасте около 2 лет и свидетельствует о формировании у ребенка такой умственной операции, как сравнение. На данном этапе развития мышления в сознании ребенка происходит процесс обнаружения сходства или различия между предметами и явлениями реального мира. Когда мы смотрим на два предмета, мы всегда замечаем, в чем они похожи или в чем они различаются. Следовательно, к концу второго года жизни ребенок в состоянии обнаружить различия между окружающими его предметами.

Развитие памяти

Первоначальным проявлением памяти можно считать условные рефлексy, которые наблюдаются уже в первые месяцы жизни ребенка. Например, прекращение плача, когда в комнату входит мама.

Латентный (скрытый) период

– период времени, в течение которого в силу определенных субъективных или объективных обстоятельств невозможно наблюдение за каким-либо предметом или явлением.

Более отчетливо проявление памяти обнаруживается тогда, когда ребенок начинает узнавать предметы. Впервые этот процесс наблюдается в конце первого полугодия жизни малыша и сначала ограничивается узким кругом объектов: ребенок узнает мать, других людей, которые его постоянно окружают, вещи, с которыми он часто имеет дело. Причем все это узнается, если не происходит длительно-го перерыва в восприятии предмета. Если же промежуток времени между узнаванием и последним восприятием предмета, так называемый латентный (скрытый) период, был достаточно большим, то ребенок может не узнать предъявляемый ему предмет. Обычно этот скрытый период не должен превышать несколько дней, иначе ребенок будет не в состоянии узнать что-либо или кого-либо.

Постепенно круг предметов, которые ребенок узнает, увеличивается. Удлиняется и скрытый период. К концу второго года жизни ребенок может узнать то, что видел за несколько недель до этого.

Таким образом, к концу второго года жизни память ребенка достигает уровня развития, обеспечивающего дальнейший рост всех психических процессов в его организме.

Развитие внимания

Под вниманием принято понимать направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном. Внимание, как и большинство психических процессов, имеет свои этапы развития.

Развитие непроизвольного внимания

Непроизвольное внимание – один из видов внимания – психический процесс, который возникает независимо от

сознания человека и заключается в вынужденном сосредоточении субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте.

В первые месяцы жизни у ребенка отмечается наличие только непроизвольного внимания. Ребенок вначале реагирует исключительно на внешние раздражители, причем только в случае их резкой смены. Например, при переходе от сумерек к яркому свету, при внезапных громких звуках, при смене температуры и т. п.

Начиная с третьего месяца ребенок начинает все больше интересоваться внешними объектами, тесно связанными с его жизнью, то есть наиболее близкими к нему.

В пять-семь месяцев ребенок уже в состоянии достаточно долго рассматривать какой-нибудь предмет, ощупывать его, брать в рот. Особенно заметно проявление его интереса к новым ярким и блестящим предметам. Это позволяет говорить о том, что его непроизвольное внимание в этот период жизни достаточно развито и интенсивно.

Развитие произвольного внимания

Произвольное внимание – один из видов внимания – психический процесс, который заключается в сознательном и активном сосредоточении субъекта в данный момент времени на каком-либо реальном или идеальном объекте.

Зачатки произвольного внимания обычно начинают проявляться к концу первого – началу второго года жизни ребенка. Можно предположить, что возникновение и формирование произвольного внимания связано с процессом воспитания ребенка. Окружающие ребенка люди постепенно приучают его выполнять не то, что ему хочется, а то, что ему нужно делать.

Мнение ученых-----По мнению Н. Ф. Добрынина, в результате воспитания дети вынуждены обращать внимание на требуемое от них действие, и постепенно у них, пока еще в примитивной форме, начинает проявляться сознательность.

Роль игры в развитии внимания

Большое значение для развития произвольного внимания имеет игра. В процессе игры ребенок учится координировать свои движения сообразно задачам игры и направлять свои действия в соответствии с ее правилами. Параллельно с произвольным вниманием на основе чувственного опыта развивается и непроизвольное внимание. Знакомство со все большим и большим количеством предметов и явлений, постепенное формирование умения разбираться в простейших отношениях, постоянные беседы с родителями, прогулки с ними, игры, в которых дети подражают взрослым, манипулирование с игрушками и другими предметами – все это обогащает опыт ребенка, а вместе с тем развивает его интересы и внимание. Следовательно, игры, особенно с участием взрослого, являются важнейшим условием развития внимания ребенка.

Резюме

На первых этапах когнитивного развития прежде всего происходит развитие тех процессов, которые обеспечивают контакт человека с внешней средой через наглядные образы. К числу таких процессов относятся ощущения и восприятия. Сразу после рождения у ребенка более развитой оказывается кожная чувствительность, достаточно высоко развита вкусовая и обонятельная чувствительность. Развитие зрения и слуха происходит постепенно в течение всего периода младенчества. Развитие речи у ребенка проходит в несколько этапов:

– период приготовления словесной речи. После 6 месяцев жизни у ребенка появляются элементы настоящего речевого общения;

– в конце первого – начале второго года жизни происходит переход к следующему этапу овладения ребенком речью – периоду первоначального овладения языком. Потребность в речевом общении становится одной из жизненных потребностей ребенка.

Развитие мышления проходит в этом возрасте несколько стадий: обобщение, развитие речи, сравнение.

К концу второго года жизни память ребенка достигает уровня развития, обеспечивающего дальнейший рост всех психических процессов в его организме.

В первые месяцы жизни у ребенка отмечается наличие только непроизвольного внимания. Зачатки произвольного внимания обычно начинают проявляться к концу первого – началу второго года жизни ребенка.

Вопросы для повторения

1. Что такое «интегративные поля коры головного мозга»?
2. В каком возрасте ребенок начинает различать цвета?
3. Каковы основные характеристики стадии бифокальной координации?
4. Когда начинается период развития активной речи?
5. Что можно считать первоначальным проявлением памяти?
6. Как игра связана с развитием внимания?

Ключевые термины и понятия

- Познавательные психические процессы
- Интеллектуальная сфера

- Когнитивные процессы
- Ощущения
- Восприятие
- Рецепторы
- Афферентные нервы
- Сенсорные поля коры головного мозга
- Интегративные поля коры головного мозга
- Перцептивная деятельность
- Хныканье
- Лепет
- Период первоначального овладения языком
- Стадия «слов-предложений»
- Стадия двух-трехсловных предложений
- Мышление
- Обобщение
- Сравнение
- Латентный период
- Непроизвольное внимание
- Произвольное внимание

Глава 2

Аффективная сфера

Эмоции (франц. *emotion*, от лат. *emoveo* – потрясаю, волну) – особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами. Эмоции выполняют функцию регулирования активности субъекта путем отражения значимости внешних и внутренних ситуаций для осуществления его жизнедеятельности (Философская энциклопедия, 1970).

В психологии выделяется 10 фундаментальных эмоций, которые обладают свойственными именно им адаптивными функциями и уникальными мотивационными качествами. Это:

- | | |
|-------------------------|--------------------|
| 1. Интерес-
волнение | 6. От-
вращение |
| 2. Радость | 7. Пре-
зрение |
| 3. Удивление | 8. Страх |
| 4. Горе-
страдание | 9. Стыд |
| 5. Гнев | 10. Вина |

Как отмечает К. Э. Изард, одной из причин возникновения человеческих эмоций является необходимость обеспечения социальной связи между матерью и ребенком. Младенец просто не выжил бы, если бы его мать не испытывала сильнейшей потребности держать его на руках. А ребенок во всем зависит от матери: она кормит его, когда он голоден, согревает, если ему холодно, ухаживает за ним, защищает от опасности (Изард К. Э., 1999).

Особенности эмоциональной сферы ребенка от 0 до 2 лет

Развитие аффективной сферы ребенка начинается еще до рождения. Осознанное желание родителей иметь ребенка является одним из главных моментов в формировании психоэмоциональной структуры личности будущего ребенка. Позитивный взгляд на себя, жизнь и окружающих людей складывается у желанного ребенка еще в момент его существования в виде зародыша. «Меня хотят, любят,

ждут» – эта формула, записанная в подсознании малыша, определяет не только его развитие, но и весь жизненный путь будущей личности. Ребенок, в не-

обходимости появления которого на свет родители долго сомневались, существенно отличается от желанного. Своим поведением этот малыш как бы мстит родителям за их «нежелание, нелюбовь, неожиданье» (Кряжева Н. Л., 1996).

Ориентировочные действия

(от франц. *orientation* – установка, ориентация) – совокупность действий человека, направленных на активную ориентировку в ситуации, ее обследование и планирование поведения.

Аффективная сфера – совокупность переживаний человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе.

Ведущий вид деятельности ребенка в младенческом возрасте – непосредственное эмоциональное общение с окружающими. Внутри и на фоне его формируются ориентировочные и сенсомоторно-манипулятивные действия.

Важным новообразованием этого возраста является формирование у ребенка потребности в общении с другими людьми и определенное эмоциональное отношение к ним. Дефицит эмоционального общения оказывает отрицательное влияние на психическое развитие малыша.

Комплекс оживления

Наблюдения за младенцами в течение четырех часов в день в первые пять дней жизни и в течение десяти часов в шестой день жизни обнаружили, что в период от двух до двенадцати часов после рождения на лице младенца отмечаются движения, морфологически напоминающие улыбку. Эти движения возникали во сне и рассматривались как спонтанные и рефлекторные. Собственно улыбка возникла на лице младенца в первую неделю жизни в ответ на различные звуковые стимулы, в том числе в ответ на высокий человеческий голос. Вместе с тем к пятой

неделе сам по себе человеческий голос не вызывает у младенца улыбку. К этому возрасту в качестве активаторов улыбки начинают выступать различные зрительные стимулы, в том числе вид человеческого лица.

Сенсомоторно-манипулятивные действия

(от лат. *sensus* – чувство, + лат. *motor* – приводящий в движение + фр. *manipuler* – манипулировать) проявление двигательной активности, охватывающее все формы активного перемещения человеком компонентов среды в пространстве и связанные с этими перемещениями переживания.

На втором и третьем месяце жизни ребенок уже улыбается спонтанно, а не только в ответ на внешние раздражители. Наиболее универсальным стимулом для улыбки можно считать вид человеческого

лица (Изард К. д., 1999). На втором месяце ребенок замирает и сосредоточивается на лице человека, наклонившегося над ним,

улыбается, вскидывает ручки, перебирает ножками, появляются голосовые реакции.

Эмоциональные состояния

– переживание человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе в определенный момент времени и относительно типичные для данного человека; те состояния, которые регулируются преимущественно эмоциональной сферой и охватывают эмоциональные реакции и эмоциональные отношения; относительно устойчивые переживания.

Эта реакция получила название «комплекс оживления».

Некоторые психологи детства считают именно это новообразование основным показателем завершения периода но-ворожденности. «Улыбка на лице ребенка и является концом кризиса новорожденное™. С этого момента у него начинается индивидуальная психическая жизнь. Дальнейшее психическое развитие ребенка есть

прежде всего развитие средств его общения со взрослыми» (Эльконин Д. Б., 1989, с. 45).

Ребенок не просто улыбается, он реагирует на взрослого движениями всего тела, откликается эмоционально. Дети с замедленным развитием прежде всего отстают именно в появлении комплекса оживления. По мнению М. И. Лисиной, комплекс оживления является выражением появившейся потребности ребенка в общении со взрослым – первой его социальной потребности (Лисина М. И., 1978).

Исследования

В результате серии исследований, проведенных в Академии медицинских наук в Москве, М. Ю. Кистяковская (1965) обнаружила, что комплекс оживления наблюдается у здоровых детей к концу первого – началу второго месяца жизни. Кроме улыбки, комплекс оживления проявляется быстрыми генерализованными движениями с попеременным сгибанием и выпрямлением конечностей, учащением дыхания, голосовыми реакциями и морганием. По результатам проведенных исследований можно сделать ряд выводов:

1. Взрослый может вызвать позитивную эмоцию младенца, просто обеспечивая его слуховыми и зрительными впечатлениями, тем самым развивая его способность к визуальной концентрации.

2. Своевременное и полное удовлетворение первичных потребностей младенца значительно снижает вероятность возникновения негативных эмоций и создает условия для позитивного эмоционального развития ребенка.

3. Позитивные эмоции способствуют длительной и устойчивой визуальной концентрации.

Генерализованные движения

(от лат. *generalis* – общий) – двигательная активность, подтверждающая (или сопровождающая) эмоциональное состояние, эмоциональные реакции; представлены одновременными движениями конечностей, учащением дыхания, голосовыми реакциями.

В классическом исследовании Шпитца и Вольфа (Spitz, Wolf, 1946) было обнаружено, что в возрасте от двух до пяти месяцев ребенок реагирует улыбкой на любое человеческое лицо. Примерно на четвертом-пятом месяце ребенок начинает

отличать мать от других людей. После этого возраста лицо незнакомого человека редко вызывает у него улыбку, он теперь отдает явное предпочтение материнскому лицу и другим знакомым лицам. Эффект, который производит улыбка ребенка, ее воздействие на чувства матери подтверждают истинность гипотезы о мотивационной роли эмоций и эмоциональной экспрессии. Улыбка ребенка вызывает встречную улыбку матери, способствует формированию эмоциональной привязанности, теплых, нежных отношений между матерью и ребенком (Изард К. Э., 1999).

Как отмечает М. И. Лисина: «Мать видит то, чего еще нет, и тем самым реально лепит новое поведение ребенка. Она начинает общаться с ребенком, когда тот еще не способен к коммуникативной деятельности, но именно благодаря этому он в конце концов втягивается в эту деятельность» (Лисина М. И., 1978, с. 276). При нормальном воспитании оглушительное «уа» новорожденного переходит в менее бурное выражение отрицательной эмоции – плач.

Влияние эмоций на физиологические процессы в организме ребенка

Звуки гуления, издаваемые ребенком в момент радости, имеют значение для голосовых реакций, а в дальнейшем и для развития речи. Кроме того, как уже говорилось, положительные эмоции влияют на все физиологические процессы, происходящие в организме ребенка, повышая его тонус. Поэтому преобладание радостного состояния для всех возрастов развития человека очень ценно.

Мнение ученых

В. М. Бехтерев по этому поводу пишет: «Бодрящая эмоция, выражающаяся веселым состоянием, имеет вообще огромное значение для жизнедеятельности организма. Она отражается благотворно на всех его функциях, как растительных, так и нервно-психических, регулирующих внешние отношения организма. Довольный и веселый ребенок лучше питается, он бодрее, сильнее и трудоспособней. Он обнаруживает больше интереса к играм и занятиям и легче справляется вообще со всеми задачами, нежели ребенок, вечно плачущий, недовольный и раздражительный» (Цит. по: Модина А. И., 1971).

Если судить по внешней стороне проявления эмоций новорожденного и обратиться, к примеру, к ситуации, когда малыш испытывает чувство голода, то по силе крика и его эмоциональной насыщенности можно сделать вывод о том, что организм ребенка находится в критическом состоянии. Между тем

энергетических запасов детского организма вполне достаточно, чтобы существовать еще несколько дней. В этом случае эмоция – крик ребенка – предвосхищает состояние, которое наступит в далеком будущем, представляя собой защитную функцию организма.

Развитие социальных эмоций

Социальные эмоции – это переживание человеком своего отношения к окружающим людям; они возникают, формируются и проявляются в системе межличностных взаимоотношений.

Появление комплекса оживления свидетельствует о начале развития у младенца социальных эмоций.

Общение со взрослыми

Эмоциональные контакты с детьми в возрасте двух, трех, четырех месяцев показывают, какой глубокий восторг вызывает у них ласковый разговор взрослого человека, который никогда их не кормил и не пеленал, но теперь, нагнувшись, улыбается и нежно гладит. Долгих 7 минут (столько, сколько продолжалась встреча) младенец не сводил сияющих глаз с лица взрослого, гулил, перебирал ножками и не уставал радоваться (по материалам М. И. Лисиной).

На первом месяце жизни крик ребенка, по своему звуковому составу близкий к интоне обиды и недовольства у взрослых, свидетельствует об аналогичном состоянии малыша. Позднее в голосовых реакциях ребенка появляются и другие звуки, позволяющие дифференцировать его эмоциональное состояние.

На эмоциональную окраску речевого сообщения дети начинают реагировать раньше, чем способны понять его смысл. Так, сурово сказанные, но ласковые по смыслу слова вызывают у ребенка отрицательные эмоции, тогда как мягкий тон сердитого по смыслу словесного обращения стимулирует положительные эмоциональные проявления (Денисова З. В., 1978V)

Мнение ученых

Как отмечал Л. С. Выготский, «слово долгое время для ребенка является скорее свойством, чем символом вещи» (Выготский Л. С., 1984, с. 115). В ранний возрастной период речь является для младенца выражением эмоциональной сферы поведения. Первая стадия развития речи – аффективно-волевая, и первые слова ребенка, заключающие в себе знаки его желаний или чувств, носят всецело аффективно-волевой характер.

В связи с увеличением длительности бодрствования и дальнейшим развитием деятельности анализаторов у ребенка появляются условия для возникновения положительных эмоций. С 6 месяцев голос и зрительный образ матери несут такой же позитивный эмоциональный импульс, как ранее физический контакт. Более того, нормально развивающемуся ребенку крайне важно теперь видеть мать.

«Появление надежды»

– комплекс положительных эмоциональных реакций, связанных с появлением матери.

Этот этап развития, когда шестимесячный плачущий ребенок замолкает, услышав из другой комнаты голос мамы, психологи называют «появлением надежды» (Белкина В. Н., 1998).

Доказано, что малыши по-разному реагируют на голос мамы, папы, бабушки, незнакомых. Всего ребенок в состоянии различить до 30 голосовых оттенков и интонаций (Кряжева Н. Л., 1996).

В процессе общения со взрослыми на 2-м году жизни у ребенка формируется эмоциональная реакция на похвалу (Шакуров Р. Х.). Это способствует созданию у ребенка внутренних условий для развития самооценки, самолюбия, для формирования устойчивого положительно-эмоционального отношения малыша к себе и к своим качествам.

Развитие эмпатии

Эмпатией называется способность человека эмоционально отзываться на переживания других людей.

Считается, что первичные эмпатические реакции ребенка на отрицательное состояние матери – тревогу, страх, огорчение – можно обнаружить в возрасте 2-3 месяцев. Они носят характер плача, двигательного возбуждения, отказа от пищи.

Уже к концу 1-го года жизни ребенок делает попытку утешить расстроенную мать. Он заражается отрицательным эмоциональным состоянием другого человека, поэтому вслед за одним ребенком в яслях начинают дружно плакать и все остальные.

В раннем возрасте любовь к близким проявляется в соответствующем поведении ребенка: он жалеет, если мама обожгла палец, старается не шуметь, если кто-то отдыхает или работает. Таким образом ребенок проявляет эмпатию, он сочувствует и сопереживает.

В развитии эмпатии у ребенка серьезная роль принадлежит взрослому. Для формирования подобных эмоций у малыша хорошо использовать различные жизненные ситуации. Именно члены семьи должны проявлять сочувствие друг к другу, побуждая к этому и ребенка.

Большое место во всем поведении детей 2-го года жизни занимает эмоциональное общение их друг с другом. Стоит одному малышу с ласковой улыбкой подойти к другому, как тот отвечает ему улыбкой, убегает от него, беспрестанно оборачивается, как бы приглашая сверстника поиграть в «догонялки».

Отрицательные эмоции

Отрицательные эмоции – переживания, связанные с неудовлетворением или невозможностью удовлетворить те или иные потребности.

На 2-м году жизни ребенка имеется больше предпосылок для возникновения у него отрицательных эмоций, чем в последующие периоды его развития. Это объясняется прежде всего тем, что у детей в этом возрасте еще плохо развита активная речь (особенно в первом полугодии 2-го года), что приводит к неумению выразить словами свое отношение к тому или иному факту, событию или ситуации. Отрицательные эмоциональные состояния выражаются уже не только в крике, плаче. Находясь в состоянии недовольства чем-либо, ребенок в этом возрасте топает ногами, дерется, а иногда и кусается. Например, если малыш утомлен, огорчен или обижен, то есть находится в состоянии повышенной или, наоборот, пониженной возбудимости, а к нему подойдет кто-то из детей с намерением пожалеть или

просто поиграть с ним, то он может дать неадекватную реакцию – еще больше расплакаться или ударить ребенка, жалеющего его. В таких случаях очень важно сберечь и стимулировать у второго ребенка желание проявлять сочувствие.

Госпитализм

(от франц. hospital – больница) – синдром патологии детского психического и личностного развития, появляющийся у малыша вследствие отделения его от матери и ранней его институализации. Общими признаками госпитализма являются: потеря в весе, вялость, апатичность, повышенная сонливость, мышечный гипотонус, уход от контактов с окружающими (отсутствие зрительного слежения, поворотов «наголос», «гуления» в ответ на ласку взрослого), слабый плач и т. д. В крайних формах госпитализм может привести к серьезным душевным заболеваниям ребенка (младенческие маразмы и т. п.), хроническому инфицированию, а иногда и к смерти малыша.

Эмоции страха

Уже на 2-м году жизни ребенок способен испытывать такие эмоции, как радость, любовь, страх, обида и т. п.

Эмоции страха чаще всего возникают у малыша в результате резкого изменения какого-либо стереотипа в его привычной жизни. Не обладая жизненным опытом, ребенок боится всего нового, незнакомого, неожиданного. Однако спокойное отношение взрослых к новым впечатлениям, к изменению ситуации быстро приучает ребенка не бояться их.

Причиной возникновения страха может быть и неправильное воспитание. Почти в каждой семье ребенка пугают чем-нибудь, желая заставить его слушаться. Тем самым взрослые совершают серьезную ошибку, так как частые переживания чувства страха в детстве могут оставить глубокий след в душе ребенка, вызвав со временем нервозность, различные формы тяжелых психических отклонений и т. п.

Эмоциональные нарушения

Отклонения в развитии эмоций у ребенка могут выражаться как в недостаточном их развитии (эмоциональная холодность), так и в чрезмерном развитии отрицательных эмоций.

Пример холодности и замкнутости может возникать в результате развития у ребенка госпитализма и при эмоциональной депривации.

Согласно некоторым данным, дети, потерявшие мать сразу же после рождения, часто вырастают замкнутыми, неконтактными людьми, а лишившись матери в 6-месячном возрасте, проявляют асоциальные черты поведения.

Депривация

– лишение, утрата или приближающаяся к ним по выраженности и значению для субъекта недостаточность чего-то желанного, необходимого.

Причины возникновения отклонений в эмоциональном развитии ребенка

По данным Н. М. Аксаринной, наиболее характерными причинами, вызывающими отрицательные эмоции у детей, являются следующие:

1. Срыв привычного стереотипа поведения. Изменение привычек требует от ребенка большого нервного напряжения и сопровождается нарушением не только эмоциональной сферы, но и всего поведения. Малыш может перестать играть, потерять аппетит, плохо спать и др. Наиболее частые отрицательные реакции наблюдаются у детей после 5-6 месяцев до 1 года 7 месяцев – 1 года 8 месяцев, так как к этому времени у ребенка начинают формироваться довольно устойчивые привычки, и, если их приходится менять, это порой вызывает у малыша различные нарушения возбудимости нервной системы и поведения. Так, например, приход в дом постороннего человека, переезд на новую квартиру, передача ребенка на несколько дней бабушке вызывают ряд временных отрицательных реакций.

2. Неправильное построение режима дня ребенка. Если установленный ритм сна, кормления и бодрствования не соответствует индивидуальным особенностям физического и нервно-психического состояния малыша или установлен-

ный режим часто нарушается взрослыми, это зачастую приводит к тому, что ребенок становится раздражительным, плачет по самым ничтожным поводам.

3. Неправильные воспитательные приемы. Если ребенка запугивают, мешают ему двигаться, если его игру все время прерывают: «не лезь», «не мешай», если ребенок при каждом желании что-либо сделать получает от взрослых лишь одно «нельзя», то он будет в плохом эмоциональном состоянии, будет часто раздражаться и много плакать.

Часто бывает, что ребенок в семье становится «игрушкой» для матери и других взрослых. Они забавляются с малышом, много ласкают и балуют его, иногда перевозбуждают и утомляют нервную систему ребенка – это также вредно отражается на его эмоциональном состоянии.

4. Отсутствие необходимых условий для игры и самостоятельной деятельности. Одной из частых причин отрицательного эмоционального состояния ребенка является дефицит сенсорных раздражений и отсутствие условий для двигательной и других форм активности, что крайне необходимо малышу. Недовлечение этих потребностей и ведет к возникновению различных отрицательных эмоций, вследствие того что ребенок не получает достаточного количества впечатлений, обеспечивающих активное состояние коры головного мозга и способствующих его психическому развитию.

5. Создание односторонней аффективной привязанности у ребенка тоже служит часто источником его слез, его тяжелых эмоциональных переживаний. Если ребенок привык быть только с матерью, если ее любовь выражается в том, что она постоянно держит его на руках, целует, обнимает, фиксирует на себе его внимание, то у ребенка создается исключительная привязанность к ней. И когда мать по необходимости вынуждена на время уйти, оставить малыша с кем-нибудь другим, это вызывает у ребенка долгий неумолкающий крик. Ребенку нужна любовь матери, ее ласка, но нельзя, чтобы все его интересы были связаны только с ней одной. Когда ребенок начинает хорошо понимать речь, необходимо объяснить ему, что «мама пошла на работу», «мама пошла купить хлеб и скоро придет» и т. д. Таким образом, необходимо, чтобы ребенок, которому приятно быть с матерью, мог в случае ее ухода спокойно на это реагировать и найти себе занятие и без нее.

6. Наконец, частой причиной отрицательного эмоционального состояния детей является отсутствие единого подхода к ребенку со стороны взрослых. Часто разные требования, которые предъявляют ребенку взрослые, разные приемы воспитания, применяющиеся в одних и тех же случаях, не способствуют созданию у малыша твердых, единых установок, определенного правильного отношения к окружающему миру. Например, отец говорит: «Возьми карандаш и рисуй», а мать кричит: «Не смей брать, нельзя».

Резюме

Развитие эмоциональной сферы ребенка является важнейшим фактором связи его с окружающим миром. Появление комплекса оживления свидетельствует о завершении кризиса новорожденное™ и начале развития социальных эмоций. Развитие эмпатии у ребенка наблюдается в конце первого года жизни. На втором году жизни у малыша в силу различных причин и обстоятельств начинается активное проявление отрицательных эмоций, в том числе и эмоций страха. Для того чтобы эти эмоции развивались у ребенка в рамках нормы, необходимы постоянное внимание, любовь и забота со стороны близких.

Вопросы для повторения

1. Какие эмоции считаются фундаментальными?
2. Что такое «комплекс оживления» и почему считается, что он связан с социальными эмоциями?

3. Какое явление психологи называют комплексом «появления надежды»?
4. Какие эмоции ребенок способен проявлять к возрасту 2 лет?
5. В чем проявляется госпитализм?
6. Каковы основные причины возникновения отклонений в эмоциональном развитии ребенка?

Ключевые термины и понятия

- Фундаментальные эмоции
- Аффективная сфера
- Ориентировочные действия
- Сенсомоторно-манипулятивные действия
- Комплекс оживления
- Появление надежды
- Эмоциональная реакция на похвалу
- Эмпатия
- Отрицательные эмоции
- Госпитализм
- Эмоциональная депривация

Глава 3

Мотивационная сфера

Подмотивом мы будем понимать внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением определенной потребности, а под мотивацией – всю совокупность различных побуждений: мотивов, потребностей, интересов, стремлений, целей, влечений, мотивационных установок или диспозиций, идеалов и т. п., что в широком смысле подразумевает детерминацию поведения вообще.

Потребности – первоисточник психической активности ребенка

Потребность – переживаемое состояние внутреннего напряжения, возникающее вследствие отражения в сознании нужды и выступающее источником активности.

Безусловно, человек испытывает в первые месяцы своей жизни преимущественно физиологические потребности – в пище, питье, тепле и тому подобном, и нет возможности говорить о наличии у него каких-либо мотивов и тем более ценностей, интересов, убеждений. Однако именно этот период – период младенчества – исключительно важен для формирования и дальнейшего развития всего мотивационного комплекса человека. Следовательно, на этом этапе онтогенетического развития совершенно необходимо рассмотреть те первые социально обусловленные потребности, которые впоследствии, претерпев качественные преобразования, будут предопределять не только уровень, но и направленность всей активности человека.

В рамках психоаналитической традиции младенец представляется существом, находящимся во власти инстинктивных

влечений своего организма, полностью погруженным в его переживания, и в соответствии с этим эгоизм и самолюбие ребенка выступают в качестве первичных социальных мотивов человека.

Физиологические потребности

– потребности, существенные для физического выживания человека. В эту группу включаются потребности в пище, питье, кислороде, в физической активности, сне, защите от экстремальных температур и в сенсорной стимуляции.

Ребенок, начиная с младенческого возраста, находится во власти сексуальных влечений, данных в их начальной, т. е. прегенитальной, форме, он не нуждается во внешнем мире

и не стремится к нему, представляя собой, таким образом, «чистейшее наслаждающееся Я». Только с началом второго месяца у ребенка возникает определенный интерес к внешнему миру и возможность выйти в своей активности за пределы непосредственных влечений и инстинктивных тенденций (Фрейд З., 1998).

По концепции Ж. Пиаже, первый год жизни ребенка определяется как период абсолютного эгоцентризма – «солипсизм первого года жизни», в течение которого младенец ограничивается в большей степени удовлетворением простейших жизненных потребностей (Пиаже Ж., 1994).

«Солипсизм первого года жизни»

(от лат. solus – единственный + ipse – сам) – период абсолютного эгоцентризма ребенка.

В противовес этим взглядам выступает Л. С. Выготский, который полагает, что даже самые элементарные жизненные потребности младенца могут быть удовлетворены не иначе как с помощью взрослых, ухаживающих за ним, и в первую очередь матери. В этом смысле младенец представляет собой «максимально социальное существо», ибо все в его поведении

вплетено и воткано в социальное и первый контакт с действительностью оказывается целиком и полностью социально опосредованным (Выготский Л. С., 1984).

Личностные мотивы

– в процессе общения ребенок рассматривает взрослого как ласкового доброжелателя, который выступает также центральным объектом познания и деятельности.

Основываясь во многом на позиции Л. С. Выготского, М. И. Лисина называет в качестве ведущего фактора психического развития ребенка потребность в общении, а Л. И. Божович – потребность во впечатлениях, которая влечет за собой развитие всех других социально обусловленных потребностей ребенка (Божович Л. И., 1968).

Мотив общения у М. И. Лисиной включает в себя три основные потребности:

1) потребность во впечатлениях – познавательные мотивы,

2) потребность в активной деятельности – деловые мотивы,

3) потребность в признании и поддержке – личностные мотивы (Лисина М. И., 1986).

Познавательные мотивы

– взрослый представляет собой не только источник познания о внеситуативных объектах, но выступает партнером по обсуждению причин и связей физического мира.

В реальной жизни ребенка все три группы мотивов сосуществуют и тесно переплетаются между собой. В разные периоды детства их относительная роль изменяется: то одни, то другие из них занимают положение ведущих. Причем речь идет не об индивидуальных особенностях взаимоотношения разных мотивов, а об особенностях именно возрастных, типичных для большинства детей соответствующего возраста.

В первом полугодии жизни ведущим мотивом общения ребенка с взрослым является личностный мотив. Он олицетворяется в персоне взрослого как ласкового доброжелателя, который в то же время служит центральным объектом познания и деятельности малыша.

Начиная со второго полугодия и позднее, вплоть до 2-х

с половиной лет, ведущую роль в становлении психического развития ребенка занимает деловой мотив общения. Он воплощается в лице взрослого как

искусного партнера по игре, образца для подражания и эксперта по оценке умений и знаний ребенка.

Аффилиативная потребность

Аффилиативная потребность – потребность в общении, в эмоциональных контактах, стремление быть среди других людей.

В соответствии с концепцией А. Маслоу, первичной социогенной потребностью ребенка является потребность в аффилиации. Рассматривая развитие потребностей в онтогенезе, Маслоу считает, что, рождаясь, человек обладает лишь одними физиологическими потребностями и, возможно в очень слабой, зачаточной форме, потребностью в безопасности, которая проявляется в реакции испуга. Только спустя несколько месяцев ребенок начинает выказывать первые признаки социальной привязанности и избирательной любви к окружающим. Спустя еще некоторое время малыш, окруженный любовью и заботой родителей, чувствуя себя в безопасности, может обнаружить стремление к автономности, независимости, потребность в достижении какой-либо цели, в уважении, в оценке, в похвале (Маслоу А., 1999).

Х. Хекхаузен под аффилиацией подразумевает определенный класс социальных взаимодействий между людьми, имеющих повседневный и в то же время фундаментальный характер. Основным содержанием аффилиации является общение людей друг с другом (в том числе и общение с людьми незнакомыми или малознакомыми), которое приносит удовлетворение, увлекает и обогащает обе стороны. При этом целью человека, стремящегося к аффилиации, является поиск если не любви со стороны своего партнера по общению, то, по крайней мере, его приятия, дружеской поддержки и симпатии (Хекхаузен Х., 1986, с. 289).

Многие исследователи-персонологи утверждают, что фундамент детской личности закладывается в самый ранний период взаимодействия ребенка с ухаживающим за ним взрослым, при этом наиболее важную роль играет их аффективная связь.

Потребность в любви, эмоциональной привязанности является одной из главенствующих потребностей, которая способна в значительной мере определять не только поведение, но и всю жизнь человека. Так, еще в психоанализе З. Фрейда, а в настоящее время и в концепциях большинства психологов и психотерапевтов невроз понимается как нервно-психическое расстройство, в основе которого лежит неудовлетворенная, как правило в детстве, потребность в любви. Данный пример является яркой демонстрацией значимости удовлетворения любви и эмоциональной привязанности у ребенка в раннем детстве.

Условия развития мотива аффилиации

Только постоянный эмоциональный контакт между матерью и младенцем, включающий в себя наряду с вербальными средствами общения тактильные ощущения – ласки, поцелуи, объятия, способен удовлетворить потребность в любви у ребенка на раннем этапе развития. Уайт полагает, что если родители быстро реагируют на плач ребенка, то он накапливает позитивные представления; если же они отвечают не сразу, то у малыша происходит накопление негативных эмоций, которые в своей сумме влияют на создание у ребенка сомнений, любят ли его, заботятся ли о нем (Уайт Б., 1982).

Диаметрально противоположным подтверждением важности удовлетворения потребности в аффилиации являются случаи госпитализма – «приобретения» нашей цивилизации, а также результаты ряда своеобразных экспериментальных исследований (эксперименты Г. Харлоу на обезьянках, Троника «с каменным лицом», исследования Дж. Боулби, М. Эйнсворт и др.).

Исследования

«Эксперимент с каменным лицом» Троника. Согласно идее Троника, основная детерминанта развития детей связана с функционированием двусторонней системы эмоционального общения между ребенком и ухаживающим за ним взрослым. В ходе поставленного эксперимента родителя просили прекратить на время общение с ребенком (3 мес), но, продолжая смотреть на малыша, придать своему лицу застывшее или отсутствующее выражение. У младенца это вызывало сначала удивление, затем он пытался повлиять на родителя улыбкой, гулением и двигательной активностью. Через несколько минут поведение младенцев начинало меняться. Они отворачивались в сторону, начинали сосать палец и выглядели страдающими. Некоторые из детей реагировали на безучастность родителя хныканием, переходящим в непрерывный плач, у кого-то текли слюни и развивалась икота.

Этот эксперимент продемонстрировал весомость и важность эмоционального общения между родителями и детьми.

Данные исследований со всей убедительностью демонстрируют, что лишение младенца любви создает реальную угрозу не только для его психического и физического здоровья, но порой и для самой жизни малыша. Таким образом, можно утверждать вслед за А. Маслоу, что депривация потребности в любви патогенна (Маслоу А., 1999).

Потребность в безопасности, или базальное доверие к жизни

Потребность в безопасности – это потребность ребенка в стабильности, защите, в свободе от страха, тревоги и хаоса, потребность в структуре жизни, ее упорядоченности, наличии определенных привычек и правил, в том числе и ограничений и т. п. (Маслоу А., 1999).

В зависимости от степени удовлетворения потребности в аффилиации у ребенка будет развиваться доверие (недоверие) к другим людям и к окружающему миру вообще.

В соответствии с психосоциальной теорией развития Э. Эриксона, в период до 1 года у ребенка формируется базальное чувство доверия. В случае положительного формирования этого чувства социальный мир будет восприниматься малышом как безопасное, стабильное место, что и является главным условием дальнейшего развития здоровой личности (Э. Эриксон, 1986).

Понятие базального чувства доверия можно соотнести с потребностью человека в безопасности. Эта потребность, как

показывает А. Маслоу, проявляется особенно ярко и наглядно у младенцев.

Ребенок реагирует на угрозу гораздо более непосредственно, чем взрослый человек, так как воспитание и культурные влияния еще не научили его подавлять и сдерживать свои реакции. Взрослый человек, даже ощущая угрозу, может скрыть свои чувства, смягчить их проявление настолько, что они останутся незамеченными для стороннего наблюдателя.

Реакция же младенца настолько сильна и непосредственна, что все его существо реагирует на внезапную угрозу – на шум, яркий свет, грубое прикосновение, потерю матери, вид незнакомого человека и т. д. (Маслоу А., 1999).

Потребность в безопасности у детей проявляется также и в их тяге к постоянству, к упорядочению повседневной жизни. Малышу необходимо, чтобы этот мир был предсказуем, размерен и организован.

Гипотеза несоответствия

– положение когнитивной теории, согласно которому в возрасте примерно 7 месяцев дети создают образы, схемы знакомых объектов. Когда перед ребенком появляется новый объект, не соответствующий уже известным ему образам, он испытывает неуверенность и тревогу.

Так, в соответствии с гипотезой несоответствия в когнитивной теории, в возрасте примерно 7 месяцев младенцы конструируют схемы всего знакомого. Когда перед ребенком появляется новое изображение или новый объект, отличный от тех, что ему знакомы, он испытывает тревогу. Этим объясняется

боязнь незнакомых людей, которая может сопровождать ребенка практически до 2 лет. Всякая же несправедливость или проявление непоследовательности, непостоянства со стороны родителей вызывают у ребенка также тревогу и беспокойство. В данном случае, как считает Маслоу, главную роль играет не столько несправедливость как таковая и даже не боль, связанная с ней, сколько

то обстоятельство, что несправедливость или непоследовательность заставляет ребенка ощутить непредсказуемость мира, его опасность, и это убеждает ребенка в том, что этому миру доверять нельзя.

Следовательно, формируемое у ребенка на подсознательном уровне базовое доверие к миру и удовлетворяемая в достаточной мере потребность в безопасности являются в своей совокупности еще одним фактором, влияющим на дальнейшее формирование характера ребенка, его будущей жизненной позиции, способности противостоять жизненным трудностям и невзгодам.

Потребность в новых впечатлениях

Приблизительно на 3-5-й неделе жизни ребенок начинает проявлять пристальный интерес к тому, что происходит вокруг. Это выражается в появлении у малыша зрительного сосредоточения, что в свою очередь способствует изменению поведенческих характеристик ребенка. Исследователи называют это началом проявления потребности в информации или потребности в новых впечатлениях.

Потребность в новых впечатлениях – стремление к восприятию и познанию всего нового.

Условия развития потребности в новых впечатлениях

Л. И. Божович полагает, что потребность в новых впечатлениях порождается включением в жизнедеятельность ребенка коры головного мозга (Божович Л. И., 1968). Различные формы спонтанной активности, наблюдаемые в этом возрасте, также имеют большое значение для формирования будущей познавательной активности.

Ш. Бюлер и ее коллеги, изучив поведение младенцев в этом возрасте, обнаружили, что полноценные движения конечностями ведут к развитию у младенца мускульного контроля, а это впоследствии формирует его будущую игровую активность. Эти движения проявляются в ранних попытках ребенка что-либо исследовать: во-первых, играя с пальчиками на своих руках, он стремится понять, что же можно с ними делать; во-вторых, младенец пытается «изучить» характеристики тех предметов, которые он берет в рот и которыми он чуть позже всячески манипулирует (Vernon M., 1971).

Таким образом, эти комбинированные «исследования» малыша, основанные на его визуальных и тактильных ощущениях, являются важной особенностью поведения младенца. Они дают ребенку возможность открыть и понять перманентную природу предметов, их внешний вид, их свойства и назначение.

Процесс развития и усложнения первичной потребности ребенка в новых впечатлениях естественно и органично приводит к росту его познавательной потребности, которая «толкает ребенка все шире и глубже входить в окружающую среду и овладевать ею» (Божович Л. И., 1968, с. 202).

Здесь необходимо отметить, что, в отличие от первых 6–7 месяцев, более или менее независимых от внешних обстоятельств, достижения ребенка от 8 месяцев до 2 лет ни в коем случае не обеспечиваются сами собой, им необходима специальная организация со стороны взрослого человека. И к сожалению, лишь один из десяти малышей действительно достигает того уровня развития, которого

он мог бы достичь. Именно этот период – примерно с 8 месяцев и до 2 лет – является периодом, когда любопытство ребенка достигает максимума.

Мнение ученых

А. Маслоу считает, что потребность знать и понимать выражена у ребенка гораздо отчетливее, чем у взрослого человека. Малыша не надо учить любопытству, его можно скорее отучить от любопытства, и именно эта трагедия разворачивается в детских учреждениях (Маслоу А., 1999).

Мотив достижения

Мотив достижения – это потребность индивида добиваться успехов и избегать неудач.

Большинство исследователей, занимающихся проблемами мотивов и мотивации, признают существование ряда феноменов, связанных с мотивом достижения, которые отчасти наблюдаются уже на первом году жизни ребенка. Феномены, которые могут «мотивационно» быть достигнуты малышом уже в раннем детстве, включают в себя поведенческие повторения, которые Бюлер интерпретировал как «функциональное удовольствие», а Пиаже – как вторичные и третичные циклические реакции.

Позднее, на втором году жизни, желание ребенка все делать самостоятельно – «Я сам» (как правило, при кормлении и одевании) – также рассматривается некоторыми авторами как предвестники мотивационного поведения. М. Верной предполагает, что эти модели поведения малыша являются врожденными, а не приобретенными, так как каждый ребенок отдается выполнению какой-то задачи с большим вниманием, настойчивостью и удовольствием, даже не нуждаясь в позитивном подкреплении его действий со стороны родителей (Vernon M., 1971). Пиаже писал, что ребенок повторяет эти действия «забавы ради», с улыбкой и смехом и без какого-либо ожидания результата (Пиаже Ж., 1994). И более того, надо заметить, что он будет упорно продолжать свое занятие, несмотря на возможные негативные санкции со стороны взрослых.

Однако Х. Хекхаузен рассматривает эти феномены как предвестники, но не начало мотива достижения в широком смысле, который предполагает структурирование ситуации. Первым показателем развития поведения, мотивированного достижением, он считает центрирование ребенка на самостоятельно достигнутом результате в процессе какой-либо деятельности. Выражается это в том, что начиная примерно с полутора лет некоторые дети прерывают свои манипуляции с кубиками во время игры, обращая внимание на свое «произведение», пытаясь его как-то оценить (исследования Хетцер) (Х. Хекхаузен, 1986).

Социально научающие ситуации

– ситуации, в которых научение происходит путем наблюдений за поведением других людей и подражание ему.

М. Лисина отмечает что важнейшим мотивом для совершения сложных предметных действий является стремление ребенка подражать взрослому человеку. Это создает благоприятную основу для обучения ребенка различным действиям и манипуляциям с предметами. Многого ребенок в состоянии постичь и сам, однако научить малыша рациональному использованию предметов, помочь ему узнать их функциональное назначение может только взрослый человек.

Подкрепление

– влияния, усиливающие вероятность повторения предшествовавшей им реакции.

С другой стороны, потребность в достижении является продуктом социально научающих ситуаций и подкреплений, которые ребенок получает в повседневной жизни. Мак-Клеланд считает, что мотив достижения является продуктом под-

крепления, полученным от родителей или других людей, образующих первое детское окружение (McClelland, 1961).

Нигард, подчеркивая влияние первых опытов социального взаимодействия на развитие мотива достижения у детей, констатирует, что малыши, получавшие положительные оценки за выполнение каких-либо действий в раннем детстве, проявляют высокий мотив достижения в начальной и средней школах. Ребенок, который поощрялся взрослыми за стремление к достижению, будет воспринимать достигнутую цель как потенциальный источник удовольствия и безопасности. Кроме того, такой малыш разовьет в себе ожидания, что его усилия могут быть успешными, если он постарается (Nygard R., 1997). В обратном случае, когда подкрепления носят отрицательный характер, у ребенка не будет стимула к достижению цели, что станет основой доминирования в характере и поведении ребенка мотива избегания каких-либо ситуаций, ведущих его к неудачам.

Резюме

Ребенок в возрасте до 2 лет испытывает не только базовые физиологические потребности – в пище, питье, тепле и тому подобном, но и ярко выраженные потребности в аффилиации, в безопасности, в общении, в новых впечатлениях.

Многочисленные исследования обнаруживают, что депривация этих потребностей создаст реальную угрозу как психическому, так и физическому здоровью детей, а впоследствии может сказаться и на успешности их социальной адаптации. По мнению некоторых исследователей, собственно началом формирования мотивационной активности ребенка является поведение, связанное с появлением у него потребности в новых впечатлениях. Процесс развития и усложнения этой потребности ведет за собой развитие других социально обусловленных потребностей человека. При этом необходимо отметить, что развитие этой потребности у ребенка не обеспечивается само по себе, а ему необходима специальная организация со стороны взрослого человека.

Помимо перечисленных потребностей некоторые исследователи обнаруживают в этот период и первые предвестники мотива достижения, который является главным образом продуктом подкрепления со стороны родителей или других людей, образующих первое окружение ребенка.

Вопросы для повторения

1. Почему Л. С. Выготский считал младенцев «максимально социальными существами»?
2. Какие основные потребности включает мотив общения?
3. Что такое аффилиативная потребность?
4. В чем был смысл проведенного Троником «Эксперимента с каменным лицом»?
5. Как объясняется тот факт, что в возрасте около 7 месяцев дети испытывают неуверенность и тревогу, видя некоторые новые объекты?
6. Что, по мнению Хекхаузена, является первым показателем развития поведения, мотивированного достижением?

Ключевые термины и понятия

- Мотив
- Мотивация
- Потребность
- Мотивационный комплекс
- Солипсизм первого года жизни
- Мотив общения
- Познавательные мотивы
- Личностные мотивы
- Деловые мотивы

- Аффiliationная потребность
- Госпитализм
- Базальное чувство доверия
- Потребность в безопасности
- Гипотеза несоответствия
- Потребность в новых впечатлениях
- Мотив достижения
- Вторичные и третичные циклические реакции
- Стремление подражать взрослому

Глава 4

Особенности Я-концепции

Я-концепция – это обобщенное представление человека о самом себе, система его установок относительно собственной личности (Реан А. А., 1999, с. 47).

Я-концепцию можно определить как совокупность всех представлений индивида о себе, полученных в результате критического взгляда на себя, свои поступки, образ жизни и т. п. Описательную составляющую Я-концепции часто называют образом Я, составляющую же, связанную с отношением к себе или отдельным своим качествам, принято называть самооценкой.

Образ-Я

– совокупность образов (чувственных – ощущений, восприятий, представлений) и характерных образов своих действий по отношению к самому себе и другим.

«Я» по определению Д. А. Леонтьева (1993, с. 40) – это форма переживания человеком своей личности, в которой личность открывается сама себе. Концепция (от лат. *conceptus*) может означать: понимание, система, трактовка каких-либо явлений, руководящая идея для освещения.

Самооценка

– компонент самосознания, включающий наряду со знаниями о себе оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков (Психологический словарь, 1983, с. 332).

Понятие Я-концепции было введено американским психологом и философом У. Джеймсом в конце XIX века. Теоретическое и прикладное развитие понятие Я-концепции приобрело благодаря творчеству выдающихся психологов-гуманистов А. Маслоу К. Роджерса и гуманиста неопсихоаналитической эпохи Э. Эриксона. Наиболее полное отражение Я-концепция получила в книге Р. Бернса «Развитие Я-концепции и воспитание» (Бернс Р., 1986).

В российской психологии проблемой Я-концепции и близкой научной направленностью занимались Б. Г. Ананьев, И. С. Кон, Д. А. Леонтьев, А. Б. Орлов, В. В. Столин, А. А. Реан и др.

Теоретически с этим понятием связаны такие психологические термины, как самооценка, самосознание, самоактуализация, хотя все они имеют содержательную самостоятельность.

Развитие «телесного» Я-образа

До 3 месяцев младенец, по-видимому, не воспринимает себя как «субъекта», который хочет и может исследовать окружающий его мир и оценивать его значимость для себя.

В трехмесячном возрасте ребенок начинает проявлять значительный интерес к детальному исследованию пространства собственного «Я». Наиболее выраженным и значимым проявлением этого является изучение и освоение ребенком своего физического тела. Младенец с большим интересом открывает для себя собственные руки и пальчики на них, исследует и познает их возможности, совершая различные движения, понятные только ему. Ноги в этот возрастной пери-

од для ребенка представляют менее действенную часть тела, однако он с удовольствием изучает и свои ступни, в том числе и ртом.

К 6 же месяцам ребенка начинают в большей степени интересоваться собственными ногами, он делает попытки «использовать» их по прямому назначению, поддерживая вертикальное положение тела и совершая первые передвижения. Для малыша открытие того, что он сам может «передвигаться» в этом пространстве, отыскивать в нем то место, которое ему кажется привлекательным, овладевать любыми интересующими его предметами, имеет крайне важное значение. Ведь совершая первые движения (сначала ползком, а потом и перебежками), ребенок обретает столь желанную самостоятельность, самоутверждается, становится увереннее и крепче в своих движениях. Все это приводит ребенка в восторг, и он стремится разделить свою радость со взрослыми.

Его осознание «телесного Я» у ребенка связано прежде всего с опытом тех движений и действий, которые малыш осуществляет в процессе освоения пространства своего физического тела. Более целостно Я-образ впервые воспринимается ребенком при знакомстве со своим отражением в зеркале.

До 8 месяцев очевидно, что ребенка привлекает изображение в зеркале, однако узнает ли он себя, однозначно сказать трудно.

Между 8 и 16 месяцами малыш уже может отличить собственное изображение в зеркале от зеркальных образов других людей, например от ребенка старшего возраста или взрослого. Именно в этот возрастной период младенец начинает связывать конкретные особенности внешности с чувством своего «Я». Однако интересно, что если поставить губной помадой яркую метку на носу малыша, то он ее непременно заметит, но станет показывать не на свой нос, а на нос в зеркале.

Примерно в 18 месяцев ребенок уже более не нуждается в каких-то внешних подсказках, чтобы установить связь между изображением в зеркале и собой, — он понимает, что видит свой собственный образ. Теперь, если вновь повторить эксперимент с губной помадой, последует иная реакция малыша: он укажет на свой нос, отвернется от зеркала, опустит глаза и смущенно улыбнется.

К двум годам познание ребенком себя расширяется еще больше. Он уже не только узнает свое изображение в зеркале, но постепенно начинает осознавать и смысл тех действий, которые совершают взрослые, причесывая или умывая его. Так, двухлетний ребенок, прихорашиваясь сам перед зеркалом, любит себя, начиная задумываться над понятиями красоты, опрятности, аккуратности (Cicchetti, Beeghly, 1990).

Развитие Я-образа

во взаимодействии с предметами

Приобщение ребенка к предметному миру происходит под влиянием его общения со взрослыми, в результате которого у младенца происходит формирование определенных предпочтений к каким-либо предметам. Ребенку может нравиться или не нравиться предмет из-за его определенного цвета, формы, запаха или звука, производимого этим предметом или игрушкой.

Одному малышу интересны куклы, потому что они внешне похожи на человека, другой же предпочитает тряпичные или плюшевые мягкие игрушки — их приятно трогать руками. Узнать о подобных предпочтениях ребенка можно по характерному комплексу оживления, который характеризуют радость и нетерпение малыша при приближении к желанному предмету.

Исследования, проведенные психологами, дают основания утверждать, что на первом году жизни у ребенка когнитивно-аффективные компоненты образа своего «Я» еще четко не дифференцированы на позитивные и неопозитивные. Младенцу свойственно эмоционально-положительное переживание «своей субъ-

ектности и коммуникативной и предметно-практической деятельности» (Авдеева Н. Н. и др., 1986).

Во втором полугодии жизни ребенка происходит существенное увеличение опыта его взаимодействия с предметами, что постепенно способствует формированию у малыша представления о себе как о деятеле. Ребенок начинает различать успешность и неуспешность каких-либо своих практических манипуляций, соответственно переживая свои достижения или неудачи.

Развитие Я-концепции под влиянием социума

Образ Я и родители

С конца первого месяца общение младенца со взрослыми имеет ситуационно-личностный характер. Это связано с тем, что в этот период своего развития ребенок нуждается в общении со взрослыми прежде всего для удовлетворения своих насущных потребностей, поэтому малыш стремится во всем проявить свою активность, выражая свое эмоциональное отношение к имеющей место ситуации.

Исследования

Как показали исследования группы психологов (Авдеева Н. Н. и др., 1990), младенец до 3 месяцев реагирует только на положительные обращения к нему взрослых и никак не отвечает на интонационно-мимические выражения неодобрения или порицания

в его адрес. Это может быть связано с тем, что позитивные «сигналы» более просты и распознавание их доступнее для ребенка. Или же, по мнению психологов, младенец имеет рефлексорную защиту от негативных психологических воздействий, исходящих от тех людей, от которых зависит его существование. Кстати, последний фактор вполне может представлять собой начало того огромного количества сознательных и бессознательных защит, присущих личности взрослого человека.

В этот возрастной период ребенок способен очень чутко различать оттенки отношения к нему взрослого, но пока еще не может отличать одного человека от другого. Однако характерно, что безразличие взрослого уже в этом возрасте малыш воспринимает негативно.

В настоящее время считается признанным, что ребенок уже в первые полгода жизни способен к ограниченной имитации действий своих родителей. Он двигает головой, открывает и закрывает рот, даже высовывает язык в ответ на мимику родителей. Несмотря на то что движения младенца носят подражательный характер, совершает их он самостоятельно, без чьего-либо давления или просьбы, что, безусловно, можно считать началом проявления образа Я у ребенка. Более того, совершая какое-либо движение или действие, младенец наблюдает за реакцией взрослых, познавая таким образом, что в его поведении является дозволенным, а что воспринимается укоризненно. Так ребенок приобретает опыт влияния на окружающих: он изучает, как взрослые оценивают его действия, начинает понимать, чего от него ждут, и прилагает немалые усилия, чтобы разобраться в том, как ему следует вести себя со взрослыми.

После 6 месяцев постижение своего «Я» развивается в русле общего психосоциального развития младенца. Если рассматривать одну из важных психосоциальных составляющих в системе человеческих отношений – привязанность к значимым близким – как способ проявления самосознания, то самосознание первоначально на эмоционально-чувственном уровне дает основание ребенку осознать себя как: «Я – любимый», «Я – желанный», «Я – привязанный к моим близким». Таким образом, ребенок ощущает свое «Я» таким, каким воспринимают и определяют его взрослые, то есть Я-концепция младенца «помещена» внутрь родительской концепции и из нее рождается.

В соответствии с интерпретацией известного специалиста в области психологии развития Г. Крайга понятием «привязанность» обозначают отношения, характеризующиеся сильной взаимозависимостью, ярко выраженными обоюдными чувствами и жизненно важными эмоциональными связями.

Психосоциальное развитие

– развитие природных возможностей человеческой психики в общественных условиях его жизни с помощью средств, созданных обществом; развитие сознания и самосознания в процессе взаимодействия с окружающей социальной средой, обучение и воспитание, овладение социальными способами взаимодействия (вербальными и невербальными средствами общения).

Младенец старше 6 месяцев способен уже четко и своевременно выразить окружающим свою реакцию на какую-либо конкретную ситуацию. Теперь ребенок уже знает, чего

он хочет, и в случае, если ситуация не нравится малышу или противоречит его ожиданиям, если он испытывает дискомфорт оттого, что чем-то неудовлетворен, – он «сердится» и незамедлительно ставит в известность своих родителей, требуя и ожидая изменения ситуации. Если же ребенок чем-то доволен, ему все нравится, ситуация приносит ему желанное и приятное, то младенец спешит оповестить окружающих об этом радостным оживлением.

Таким образом, возникновение и формирование осознания своего «Я» у ребенка происходит в результате его активного взаимодействия с окружающими. В связи с этим взрослым следует иметь в виду, что им необходимо всячески способствовать развитию активного самовыражения ребенка, помогать ему проявлять свои желания, свою индивидуальность.

Я и незнакомцы

С 3 месяцев и примерно до конца первого полугодия ребенок начинает различать знакомых и незнакомых людей. Близкого человека, которого ребенок хорошо знает, он приветствует радостной улыбкой или просто оживлением. Незнакомца же малыш может «принять» также с радостью, однако степень ее выраженности будет заметно меньше. Многие зависит от того, каково у ребенка общее эмоциональное восприятие мира и окружающих его людей, веселый ли он и оживленный в повседневной жизни или же его поведение характеризуют в большей степени спокойствие и безразличие к происходящему вокруг.

Во втором полугодии жизни у ребенка появляется стойкое расположение к родным людям и параллельно развивается отрицательное отношение к незнакомцам.

К 7-8 месяцам ребенок может, проанализировав различные реакции на него со стороны взрослых, сделать выводы о том, кто из окружающих с ним связан и как этот человек к нему относится. Появляющиеся же в поле восприятия ребенка «незнакомцы» уже без труда отличаются от близких людей и родителей и принимаются ребенком с большой настороженностью.

Можно предположить, что подобное отношение к незнакомым людям является не просто «реакцией избегания», а своего рода «экспериментом» ребенка, который дает ему возможность узнать об истинном отношении «чужих взрослых» к нему. При этом малыш наблюдает за эмоциональной реакцией близких на «чужого» человека. Более «авторитетным» для ребенка является мнение матери, и если мама улыбается незнакомцу и голос ее звучит мягко, ласково, спокойно, то и малыш уже смелее обращает свой взор в его сторону, постепенно привыкая к этому человеку и «принимая» его.

Отражение «Я-фактора» в речи

Проявление особенностей образа Я в речи ребенка начинается с момента появления его лепета в виде псевдословесного потока. Этот способ эмоциональ-

но-мотивационного общения младенца со взрослыми проявляет себя примерно к 11 месяцам жизни малыша.

Во второй половине первого года жизни у ребенка начинает формироваться собственно речевая деятельность. В ней ребенок пытается выразить свое отношение к окружающим его людям, явно демонстрируя избирательность восприятия обращенной к нему речи взрослых. Это отражается и в том, какие первые слова произносит ребенок.

Однако суть «Я» ребенка обозначается значительно раньше, еще в первый месяц его жизни. Проявления этого можно увидеть в определенной интонационной структуре крика ребенка, который по своему акустическому составу имеет сходную интонацию с недовольством взрослого человека.

Еще в младенческом возрасте у ребенка постепенно происходит формирование способов общения, начинают складываться первичные формы коммуникативной активности, имеющие определенную структуру.

Во втором полугодии жизни активность самопроявления ребенка в общении с окружающими значительно возрастает. Усиливается жестикуляция малыша в адрес окружающих, дифференцируются и усложняются голосовые и эмоциональные реакции. Так, в возрасте 7-12 месяцев младенец начинает заявлять о себе как о субъекте общения.

Научившись говорить, ребенок произносит свое имя для того, чтобы сообщить окружающим о своих потребностях, желаниях или чувствах. Осознание себя проявляется в самохарактеристиках (уменьшительные или упрощенные варианты слов, определяющие позитивность или негативность отношения к себе). Кроме того, интересно, что словесное оценивание себя и других ребенок осуществляет в соответствии с конкретной ситуацией и ожиданиями данного партнера по общению.

Отношение младенца к себе

В работах, выполненных под руководством М. И. Лисиной (1980), экспериментально было установлено, что на первом году жизни у ребенка развивается весьма своеобразное отношение к себе. В основном оно складывается в результате общения со взрослыми, адекватно и непосредственно отражая те чувства любви, заботы, безусловного принятия личности ребенка, которые исходят от окружающих. Вследствие этого у ребенка формируются такие важные составляющие его образа-Я, как эмоционально-позитивное самоощущение и переживание своей значимости для окружающих людей.

Таким образом, все эти факторы влияют на развитие у младенца общей самооценки. Однако на первом году жизни роль собственного опыта ребенка (его взаимодействие с предметами, общение со взрослыми) в развитии образа Я еще весьма незначительна.

Интересно, что с момента рождения и два месяца спустя младенцы не могут выделить себя из окружающего мира. Однако со временем они начинают понимать, что они – отдельные и единственные в своем роде существа. Осознанию этого открытия посвящена значительная часть младенчества (Крайг Г., 2000).

Становление содержательной сути Я-образа происходит так, что хотя младенец и переживает результат своих действий (он его радуется или огорчает), но это переживание не носит характера «успеха» или «неуспеха» в психологическом значении этих терминов. Тем не менее у ребенка формируется отношение к себе, возможно, в виде стабильной составляющей его Я-концепции. Значимость этого момента подчеркивалась в классических теоретических работах, связанных с Я-концепцией человека.

Формирование половой идентичности

С точки зрения известного отечественного исследователя психологии половых различий И. С. Кона, самая первая категория, в которой ребенок осмысливает собственное «Я», – это половая принадлежность (Кон И. С., 1981).

Однако на протяжении всего младенчества и раннего детства главным фактором формирования Я-концепции ребенка остается его общение со взрослым человеком, в том числе и в отношении осознания своей половой принадлежности. Внешние признаки пола новорожденного обозначают для взрослых «программу» его восприятия и их отношения к ребенку (в духе какой половой роли, мужской или женской, он должен воспитываться). С полом у людей (в большей или меньшей мере в зависимости от культуральных особенностей) связываются традиционные ассоциации, которые ребенок в течение жизни постепенно усваивает. В последующем эмоционально-когнитивное осознание себя как человека определенного пола уже обусловлено нормами и обычаями соответствующего общества и культуры.

Распознавать пол человека дети обучаются рано. Так, разная «реактивность» на мужчин и женщин наблюдается уже у 7-8-месячных младенцев (Колисов Д. В., Сельверова Н. Б., 1978).

Как указывает И. С. Кон, первичная половая идентичность, т. е. знание своей половой принадлежности, складывается уже обычно к 1,5 годам. Осознание своего пола является наиболее устойчивым, стержневым элементом самосознания ребенка (Кон И. С., 1981, с. 49).

К 2 годам ребенок знает свой пол, но еще не умеет обосновать эту принадлежность. Определяя себя как мальчика или девочку, малыш не связывает это со своими биологическими признаками. В дальнейшем у ребенка состоится истинная половая идентификация как результат сложного биосоциального процесса, соединяющего онтогенез, половую социализацию и развитие самосознания.

Резюме

Формирование Я-концепции у ребенка на самом раннем этапе его развития происходит под влиянием общения со взрослыми. В соответствии с содержанием введенного А. В. Запорожцем понятия «функциональное развитие» (в сравнении с возрастным развитием), можно считать, что Я-концепция в младенческий период (так же как и в последующие) проходит стадию «функционального развития», что предусматривает изменение отдельных составляющих и функций Я-образа ребенка. С момента рождения и два месяца спустя младенцы не могут выделить себя из окружающего мира. Однако со временем они начинают понимать, что они – отдельные и единственные в своем роде существа. Осознанию этого открытия посвящена значительная часть младенчества. Последовательность формирования Я-концепции у младенцев

- Первые два месяца жизни у ребенка нет грани между собой и миром.
- Осознание своего тела приходит в 3-8 месяцев.
- Воздействие на окружение начинается с 3 месяцев.
- Выражение отношения к другим людям наступает у ребенка с 7-8 месяцев.
- Умение откладывать осуществление своих «планов» на короткое время появляется с 8 месяцев.
- Подражание окружающим людям и изучение норм их поведения начинается с 6 месяцев.
- Опережающая модель в самопроявлении – понимание того, что от него ждут, наступает в 12-18 месяцев.
- Внешний Я-образ (узнает себя в зеркале, на фотографии) формируется с 8 месяцев.
- Узнает о принадлежности к конкретному полу с 18 месяцев.

- Узнает о своих физических особенностях и других характеристиках с 18 месяцев.
- Негативная реакция на несоответствие суждений о нем и вербальный образ своего Я появляются с 18 месяцев.
- Проявление своего отношения к чему-либо в «сознательных эмоциях» – гордости, вины, стыда, смущения – появляется после 1 года.
- Интернализация общественных норм, ориентация на социальные нормы в своем поведении появляется у ребенка около 2 лет.
- Понимание освоения половых ролей возникает после 20 месяцев.
- Распространение понятия Я на то, что мне принадлежит, – «собственничество» – возникает у ребенка около 2 лет. Элементы саморегуляции – самоинструктирование, самопоощрение, самопорицание – появляются в возрасте около 2 лет.

Вопросы для повторения

1. На какие составляющие можно условно разделить Я-концепцию?
2. С чем связано у младенцев раннее осознание «телесного Я»?
3. Как можно объяснить тот факт, что в возрасте до 3-х месяцев дети не реагируют на обращенные к ним интонационно-мимические выражения неодобрения или порицания, однако отвечают на одобрение?
4. Почему к 7 месяцам ребенок начинает отрицательно реагировать на незнакомцев?
5. Как осознание себя проявляется у детей в речи?
6. В каком возрасте дети начинают распознавать пол окружающих?

Ключевые термины и понятия

- Образ-Я
- Самооценка
- «Телесный» Я-образ
- Комплекс оживления
- Психосоциальное развитие младенца
- Первичная половая идентичность

Глава 5. Поведенческие особенности

Двойственная природа человека (А. Н. Леонтьев) проявляется в том, что его поведение одновременно осуществляется в двух средах – физической и социальной. Следует подчеркнуть, что социальной средой является не просто совокупность людей как физических тел, а характеризующая культуру данной социальной группы система эмоциональных (непосредственных) и рациональных (опосредованных) отношений между людьми. В связи с этим поведение людей приобретает две основные формы – форму деятельности и форму общения. И в том и другом случае человек как активный инициатор своего поведения выступает в качестве субъекта, в первом случае – субъекта деятельности, во втором – субъекта общения. Таким образом, при анализе развития человека как активного деятеля основной категорией является категория субъекта.

Активность человека как субъекта определяется активностью самой психики, поскольку психика «активна, а не реактивна по своей природе и сущности» (Суходольский Г. В., 1988, с. 70). «Активность, понимаемая как порождение материальной или духовной энергии, есть исходная характеристика субъекта, главный признак, отличающий его от объекта» (Каган М. С., 1988, с. 90). Второй «характеристической особенностью субъекта действия» является «осознанность действий» (там же).

Поведение человека

– имеющее природные предпосылки, но по своему содержанию социально обусловленное, опосредствованное языком взаимодействие с окружающей средой, реализуемое в форме деятельности и общения.

Развитие координированного, целенаправленного и осмысленного поведения человека идет путем освоения и согласования субъектом трех пространств, в которых осуществляется его жизнедеятельность: пространства его собственного тела, физического пространства и «пространства» межличностных отношений, или социального пространства.

Развитие телесного пространства и физической активности

Развитие телесного пространства начинается с освоения ребенком собственного тела. Это происходит путем исследования возможностей своего тела и его спонтанной физической активности.

Развитие схемы тела

Схема тела – это психическая структура, в которой отражена конструкция собственного тела человека. Только благодаря ее наличию возможна успешная координация движений различных частей тела человека.

Наличие схемы тела необходимо для эффективного взаимодействия ребенка с физическим миром. Формирование схемы тела начинается, по-видимому, с момента его первого контакта с предметным миром и в дальнейшем обуславливается его предметными действиями и деятельностью.

Новорожденный ребенок

Новорожденный ребенок большую часть времени спит. Однако уже в первые дни общее время бодрствования, состоящее из коротких интервалов между сном, достигает нескольких часов в сутки (Авдеева Н. Н. и др., 1996). Во время бодрствования ребенок проявляет три формы активности: спокойное бодрствование, активное бодрствование и крик, который взрослыми оценивается как плач.

Во время спокойного бодрствования ребенок лежит с открытыми глазами. При этом двигательная активность, в том числе и мимическая (гримасы), практически отсутствует. При попадании в поле его зрения движущегося предмета он может провожать его взглядом.

В периоды активного бодрствования глаза ребенка также открыты, дыхание, как правило, неровное. Он совершает быстрые, хаотичные, разнообразные движения, в которых принимают участие все части его тела.

Во время крика ребенок издает голосом громкие, нечленораздельные, порой надрывные звуки. При этом он весь приходит в движение – «барахтается».

Рефлексы новорожденного

– рефлексы, которыми обладает новорожденный ребенок и большинство из которых исчезает к концу 2-4-го месяца его жизни. Помимо описанного рефлекса «поиска груди» и сосательного рефлекса, смысл которого понятен, имеется множество других рефлексов, которые управляют поведением новорожденного, и среди них:

- Рефлекс шагания

– если ребенка держать вертикально так, чтобы его ступни касались твердой поверхности, и передвигать его над ней, то он производит движения, похожие на шагание.

В поведении новорожденного проявляются разнообразные, жизненно необходимые рефлексы. Один из них – рефлекс «поиска груди»: если ребенка погладить по щеке около уголка рта, он повернет голову в сторону поглаживающей руки. Если ребенок очень голоден, то в ответ на такое раздражение он повернет голову в обе стороны несколько раз, при этом он открывает рот и вытягивает губы.

Шейно-тонический рефлекс

– если голову лежащего на спине ребенка повернуть в сторону, он принимает позу, похожую на позу фехтовальщика.

Младенчество

К 4 месяцам некоторые рефлексy (например, рефлекс шагания) угасают, и в поведении ребенка начинает появляться некоторая осмысленность и «произвольность». Дети в этом возрасте уже способны поднимать голову, лежа на животе, а если их поддерживать в сидячем положении, они удерживают ее вертикально и внимательно наблюдают за происходящим вокруг. В этом же возрасте дети уже способны переворачиваться с живота на спину и обратно.

Рефлекс Моро

– если голове ребенка придать некоторое ускорение, например, слегка ударить по подушке под его головой, он быстро разводит руки в стороны и растопыривает пальцы. Создается впечатление, что в этой ситуации, напоминающей внезапное падение, ребенок проявляет готовность за что-то ухватиться.

Хватательный рефлекс

– ребенок как крепко хватается на любой предмет, коснувшийся ладони его руки, что он может, ухватившись за что-либо, держаться на весу целую минуту.

В этом возрасте рука ребенка постепенно начинает выполнять роль манипуляторного органа. Он может обхватывать одну руку другой или схватить рукой свою ногу и разглядывать ее или обследовать ее ртом. Такое взаимодействие со своим собственным телом дает ребенку важную информацию для построения схемы тела. Приблизительно к 6 месяцам ребенок уже достает предмет, трогает его, берет в руку, машет им, стучит (Авдеева Н. Н. с соавт., 1996). Таким образом, развитие схемы тела происходит в предметном действии, в процессе взаимодействия с физическим миром.

Развитие взаимодействия с физической средой

Манипуляторный характер действий

Манипуляторный характер действий (от лат. *manipulus* – горсть, пригоршня; *manus* – рука) – осуществление разнообразных движений руками с предметом, его ощупывание, вращение, перекалывание, встряхивание, бросание и т. д.

Зрительно-моторная координация – осуществление координированных движений, осуществляемых под контролем зрения.

В возрасте 7-10 месяцев ребенок не только овладевает достаточно тонкой моторикой, но и обретает способность самостоятельно перемещаться в пространстве. Его действия носят уже манипуляторный характер.

Зрительно-моторная координация достигает высокого уровня развития: ребенок уже может открывать и закрывать крышку коробки, вкладывать шарик в полый кубик, доставать один интересный предмет с помощью другого. Ребенок в этом возрасте уже может, придерживаясь за что-то, самостоятельно вставать на ноги и даже ходить, опираясь на что-то. В пространстве большинство детей перемещается на четвереньках. При этом они проявляют высочайшую исследовательскую активность – руками и ртом обследуется любой попавшийся на пути предмет. В то же время игры ребенка с предметами в этом возрасте имеют еще чисто манипуляторный характер: предметы перекалываются из руки в руку, их бросают, ими стучат и т. д.

Функциональный характер действий

Функциональный характер действий – воспроизведение в структуре действий функциональных свойств предмета, например, характерных для него движений или движений, связанных с его использованием.

После 10 месяцев игры с предметами приобретают дифференцированный, функциональный характер: куклу укачивают, расческой «расчесываются», машину

катают. Таким образом, многие действия ребенка после 10 месяцев становятся преднамеренными.

Наблюдения

Ребенок может 84 раза подряд поднять крышку кофейника для того, чтобы вызвать звук щелчка при ее захлопывании под действием пружины (Люблинская А. А., с. 335).

Основной новой характеристикой деятельности второго года жизни ребенка является его направленность на достижение результата, интерес к функциональному назначению объектов, т. е. переход от манипуляторной к собственно предметной деятельности.

В возрасте 12 месяцев тонкая моторика становится еще более совершенной – у ребенка появляется способность подбирать мелкие предметы и рассматривать их, зажимая между двумя пальцами, большим и указательным. В этом же возрасте некоторые дети начинают самостоятельно ходить, что значительно расширяет их жизненное пространство. Они могут включать электроприборы, открывать дверцы и окна, забираться в шкафы, засовывать мелкие предметы в щели и розетки. Это может в некоторых случаях, безусловно, оказаться опасным, однако следует учитывать, что чрезмерное ограничение активности и любознательности ребенка может привести к торможению развития его самостоятельности во взаимодействии с окружающим миром. Многие дети в этом возрасте при соответствующих побуждениях со стороны взрослых начинают пользоваться ложкой во время еды и пить из чашки, держа ее двумя руками.

В 1,5 года поведение детей становится более сложным. Они могут: выстроить башню из двух-четырех кубиков, более умело есть самостоятельно, более уверенно ходить и даже пытаться бегать, частично самостоятельно раздеваться. Однако наиболее важным является то, что они воспроизводят довольно сложные действия, подражая взрослым, например «читают» книгу, «укладывают спать» партнера.

В возрасте 2 лет психомоторика детей развита уже настолько, что легче сказать, чего они не умеют делать в домашнем мире, чем перечислить то, что они уже умеют. И все же важными приобретениями к этому возрасту являются следующие умения: бегать, подпрыгивать на обеих ногах, отбивать мяч ногой, бросать мяч двумя руками партнеру, взбираться по лестнице, переливать воду из сосуда в сосуд, строить башню из 6-8 кубиков, рисовать каракули, самостоятельно раздеваться.

Развитие социального поведения

Описанные выше формы поведения ребенка в физической среде были бы просто невозможны, если бы дети не были с самого начала погружены в мир, созданный взрослыми людьми, и их развитие протекало бы без участия взрослых.

Справедливость этого суждения подтверждается случаями развития детей, «воспитывавшихся» животными или в условиях ограниченных контактов со взрослыми (Лангмейер Й., Матейчек З., 1984; Прихожан А. М., Толстых Н. Н., 1990).

Достоверно доказано, что ребенок может вскармливаться и воспитываться животными. Описано множество случаев такого воспитания. Наиболее тщательно задокументированным из них является случай с двумя девочками, которых в 1920 году обнаружили в стае волков близ индийской деревни Годамури. После того как их поймали, выяснилось, что младшая из них, которую назвали Амалой, была в возрасте приблизительно 1,5 лет, а старшая (Камала) – приблизительно 8 лет. Во всех случаях наблюдения за поведением детей, воспитывавшихся животными, отмечалось следующее:

1. В своем поведении они воспроизводили видовое поведение (повадки) животных, которые их воспитывали.

2. Все они запаздывали в умственном развитии, характерном для развития детей в обычных условиях.

3. Их дальнейшее перевоспитание было крайне затруднено.

Общепризнано представление о том, что сознание человека является результатом его участия в жизни организованных социальных групп с момента рождения. По мнению А. В. Брушлинского (1991), такое участие может оказаться продуктивным только в том случае, если ребенок обладает «изначальной социальностью» в качестве необходимой его предпосылки. Благодаря этому качеству ребенок, минуя животную стадию развития, сразу же включается в культуру социальной среды, участвуя вместе с другими в ее развитии. При этом вместе с развитием активности ребенка как субъекта происходит одновременное овладение навыками общения в социуме.

Развитие социального поведения новорожденного ребенка

Изначальная социальность ребенка не только способствует его психическому развитию, но и требует постоянных, устойчивых, заинтересованных его контактов со взрослыми. Напомним, что новорожденный обладает всем необходимым для участия в социальном взаимодействии. Совершенствование техники научных исследований развития социального поведения младенцев (применение в наблюдении рапидной съемки) позволило обнаружить, что уже в первые недели жизни дети способны к организованным избирательным реакциям на воздействия со стороны взрослых и достаточно сложному взаимодействию с ними.

В. Кондон обнаружил, что новорожденный способен двигаться синхронно ритму речи взрослого. Скоростная киносъемка позволила увидеть, что движения матери и младенца представляют собой гармонично сочетающиеся взаимные приближения и отступления – как бы своеобразный вальс. Эти факты получили название явления синхронизации сложных действий матери и младенца (Авдеева Н. Н. и др., 1986; Г. Крайг, 2000).

Готовность новорожденного к социальному взаимодействию проявляется, в частности, в том, что он, по данным Д. Б. Годовиковой, при воздействии различными звуками проявляет максимальную реактивность в форме ориентировочной, поисковой реакции в ответ именно на интонированную фразу (Рыбалко Е. Ф., 1990).

«Спонтанная»

(«гастрическая») улыбка

– улыбка новорожденного, появляющаяся или спонтанно, или при удовлетворении каких-либо его потребностей, или в комфортных условиях, например, при купании его в теплой воде.

Уже к трем неделям жизни при условии постоянного и тесного контакта с матерью новорожденный способен фиксировать свой взгляд на глазах матери. Однако самым поразительным оказалось то, что уже трехмесячный или чуть старше ребенок способен участвовать в играх взрослого с ним. Повторяя движения взрослого взглядом, ребенок то отводит глаза в сторону, то смотрит на лицо играющей с ним матери, тем самым помогая ей определить темп и ритм движений во время игры, например при игре в «козу» или «ладушки».

Первым отчетливым проявлением социальной активности младенца является то, что он начинает улыбаться в ответ на голос матери или на ее появление в его поле зрения. В атмосфере любви и непрестанных разговоров с ребенком первая «социальная» улыбка появляется у малыша уже к концу первого месяца его жизни, что знаменует собой окончание периода ново-рожденности. До этого момента дети также могут улыбаться и проявлять иные мимические реакции, например при купании или после еды. Однако поскольку эти действия младенца еще не

направлены на кого-либо, они получили название «спонтанной» или «гастрической» улыбки.

Развитие социального поведения ребенка после периода новорожденное™

До 6 месяцев общение ребенка со взрослыми носит преимущественно эмоциональный характер. В качестве средств общения в это время выступают эмоциональные реакции.

После 6-8 месяцев у ребенка формируется новый тип общения со взрослыми – ситуативно-деловой, при котором в качестве средства общения наряду с эмоциональными реакциями становится действие с предметом.

Эмоциональное общение – общение посредством так называемых выразительных движений, т. е. движений, соответствующих определенному эмоциональному состоянию: поз, мимики, интонаций голоса, прикосновений, поглаживаний, прижимания к груди, отталкивания и т. д.

Ситуативно-деловое общение – здесь: общение ребенка со взрослым в процессе совместных действий с предметами, целью которого является само по себе совместное действие.

Предметное общение

Общение ребенка со взрослыми не только способствует формированию у него так называемого базового доверия к миру, но также, что крайне немаловажно, очень рано открывает ребенку пространство предметов – вещей, в которых воплощен общественно-исторический опыт взаимодействия с физическим миром. С помощью языка, а также других средств общения взрослый вводит ребенка в мир, который имеет строгую организацию, в котором каждая вещь и каждый предмет занимают определенное место и выполняют определенные функции. Продуктивность взаимодействия ребенка с предметами, в частности с игрушками, обязательно связана с его общением со взрослыми. Известно, что малыш испытывает наибольший интерес к тем вещам и игрушкам, которые побывали в руках у взрослого или которыми он играл со взрослым.

Еще не владея речью, ребенок вступает в активное общение со взрослым, используя при этом жесты, мимику, вокализации. Таким образом, он всем своим поведением дает понять, что требует сотрудничества.

С помощью жестов и голоса он обращается к взрослому для того, чтобы получить какой-нибудь предмет, или дает понять, что хочет приблизиться к чему-то, рассмотреть, открыть, достать, потрогать. Так игрушки становятся активно используемыми средствами общения. Взрослый превращается в партнера по совместной деятельности, причем партнера, который не только показывает ребенку, как надо играть и что делать, но кроме этого еще и оценивает, насколько успешной была попытка малыша совершить то или иное действие. Именно поэтому в подобном общении взрослого с ребенком все более важной становится роль одобрения и порицания действий, совершаемых малышом.

Предметное взаимодействие со взрослым может превращаться в игру, инициатором которой является ребенок. Он может, например, протягивая волчок, этим жестом просить его завести. Или же может бросать игрушку на пол и ждать, чтобы ему ее подняли. К этому времени ребенок уже понимает значение отдельных слов, может отличать ласковые интонации от упреков, хотя развитие речи у него находится на стадии лепета.

Речевое общение

В возрасте до одного года понимание ребенком речи взрослого носит еще сугубо ситуативный характер. Ребенок скорее реагирует на интонацию и выражение лица близкого человека, чем на собственно значение сказанного им слова. Значения слов представлены ему единичными объектами в знакомых ситуациях.

На втором году жизни начинает стремительно развиваться процесс обобщения. К концу второго года ребенок имеет активный словарный запас – уже в два-три десятка слов. Он может уже связывать их в предложения, состоящие из двух-трех слов. Несмотря на то что слова произносятся неправильно, ребенок может уже с их помощью выразить свое желание, приглашение, вопрос. Где-то именно в этом возрасте адресованные взрослому неоформленные возгласы с просьбой назвать предмет заменяются первыми вопросами типа «Что это?».

Подражание – источник развития ребенка

Подражание – здесь: воспроизведение ребенком в своих действиях поведения взрослого в различных ситуациях. Основным механизмом развития ребенка как субъекта деятельности и общения является подражание взрослым, которое приобретает в разные периоды жизни самые различные формы.

У младенца до шести месяцев подражательные действия являются исключением, поэтому основная форма подражания ребенка в этот период представляет собой эмоциональное заражение. Оно способствует формированию между ребенком и взрослым пространства непосредственно-эмоционального общения. Благодаря механизму эмоционального заражения ребенок воспроизводит предречевые вокализации, которые создают модель интонационной, ритмической и фонематической стороны взрослой речи.

- Механизм

эмоционального заражения

– появление эмоциональной реакции или эмоционального состояния у ребенка, соответствующих таковым у взрослого в процессе общения с ним.

После 6 месяцев подражание становится подлинным источником развития, поскольку именно подражание является

основой для овладения ребенком новыми средствами коммуникации и способами предметных манипуляций.

В этот период подражание ребенка взрослым приобретает новую форму – форму «копирования» (Шаповаленко И. В., 1988), причем до 1 года копируются действия с конкретным предметом, после 1 года происходит перенос действий на сходные предметы – «курение», говорение по «телефону», а ближе к 2 годам ребенок уже может воспроизводить цепочки предметных действий, например «укладывать спать» другого человека.

Резюме

Основная линия развития поведения ребенка в раннем возрасте представляет собой последовательное движение от менее дифференцированных движений, характерных для первой половины первого года жизни, когда реализуется стремление к формированию эмоционального контакта со взрослым, через интенсивное освоение своего собственного тела к достаточно высоко дифференцированной предметной деятельности, становлению речи и интенсификации общения со взрослым на втором году жизни.

Вопросы для повторения

1. Каковы две основные формы человеческого поведения?
2. Как проявляется рефлекс Моро?
3. Чем отличается спонтанная улыбка от социальной?
4. К какому возрасту у ребенка формируется ситуативно-деловой тип общения со взрослыми?
5. Что такое «механизм эмоционального заражения»?
6. Когда ребенок начинает не просто подражать действиям взрослых, но копировать их?

Ключевые термины и понятия

- Схема тела

- Рефлексы новорожденного
- Манипуляторный характер действий
- Зрительно-моторная координация
- Функциональный характер действий
- Изначальная социальность
- Синхронизация сложных действий матери и младенца
- Эмоциональное общение
- Ситуативно-деловое общение
- Базовое доверие
- Процесс обобщения
- Механизм эмоционального заражения

Глава 6. Социализация в ранние периоды онтогенеза человека

Социализация – это особый процесс включения ребенка в общество, процесс и результат усвоения, активного воспроизводства индивидом социального опыта. Он может происходить как стихийно, так и целенаправленно (воспитание).

Для успешной адаптации ребенку необходимо не только освоить навыки социальной коммуникации, язык социального общения в его вербальных и невербальных формах, но и определить различия между миром вещей и людей, выявить закономерности взаимодействия как с предметным миром, так и с миром социальным. Для этого требуется определенный когнитивный базис. С другой стороны, в процессе общения с окружающими людьми ребенок расширяет свой запас сведений о мире, формируется его мышление, возникает речь. Таким образом, когнитивное и социальное развитие ребенка тесно связаны, неразрывны.

История вопроса

Одним из первых психологов, поставивших в центр своих исследований анализ развития личности ребенка, был В. Штерн. Его теория получила название теории конвергенции. Психическое развитие в представлении Штерна – это саморазвертывание имеющихся у человека задатков, которое направляется и определяется той средой, в которой живет ребенок. Так, в игровой деятельности он выделял форму неизменную и связанную с врожденными инстинктами. Содержание игры задается средой, помогая ребенку понять, в какой деятельности он может реализовать заложенные в нем качества. Таким образом, игра служит не только для упражнения врожденных инстинктов, но и для социализации детей. Само развитие Штерн понимал как рост, дифференциацию и преобразование психических структур. Под дифференциацией он имел в виду переход от смутных, неотчетливых образов к более ясным, структурированным и отчетливым гештальтам. Штерн был одним из первых, указавшим на роль схемы как ментальной структуры, помогающей перейти от представлений к понятиям.

Бихевиористы сводили социализацию к социальному научению – приобретению новых форм реакций путем подражания поведению других людей или наблюдения за ними. А. Бандура указывал, что люди способны представлять внешние влияния и ответную реакцию на них символически, в виде «внутренней модели внешнего мира». Благодаря этому даже в тех случаях, когда индивид не проявляет открытых реакций и не получает подкрепления, он, следя за подкрепляемыми действиями других, научается их имитировать.

Психоаналитические взгляды (это прежде всего концепция Фрейда) можно обозначить как теорию конфронтации двух факторов: биологических тенденций и среды. Роль социальных влияний состоит в том, чтобы ограничить, табуировать поведение человека. Под давлением социальных норм врожденное вытесняется из сознания, создавая напряжение и конфронтацию между сознательным (социальным) и подсознательным (врожденным).

Ж. Пиаже не рассматривал процесс социализации как самостоятельный или специфичный. Он считал, что по мере становления логического мышления ребенок овладевает правилами и законами организации социума. Критическим периодом в развитии способности к логическому мышлению, а следовательно, и пониманию правил социальной организации является преодоление эгоцентризма ребенка в 6-7-летнем возрасте. Следовательно, согласно Пиаже, когнитивное развитие определяет возможности социального.

Противоположная точка зрения была сформулирована в работах П. Шпитца, Дж. Боулби и их последователей. В их работах впервые были описаны последствия материнской депривации на психическое развитие ребенка, показана роль ранней эмоциональной привязанности к матери для психического здоровья, формирования личности ребенка. Последствия жизни ребенка в

учреждении (госпитализм) в отрыве от матери проявлялись уже к 3-4 месяцам и становились значительными к 6-7 месяцам. Дефицит социальных контактов приводил к снижению интереса к окружению, нарушению моторного развития, появлялась апатия, обедненность эмоциональных проявлений. В дальнейшем происходили тяжелые изменения в интеллектуальном и личностном развитии детей. Формировался характер, по словам Дж. Боулби, никого не любящий и не испытывающий потребности в любви (по Лангмейеру, Матейчику, 1984). Эту линию исследований продолжили Дж. Боулби (теория эмоционального развития) и М. Эйнсворт (теория привязанности).

Теория привязанности

Привязанность – избирательное отношение ребенка к матери, обеспечивающей ребенку надежную безопасность и эмоциональную поддержку.

Данная концепция эмоциональной привязанности была критикой представлений З. Фрейда о «корыстной» любви ребенка к матери, которая обеспечивает ребенка питанием. Строго говоря, критика представлений З. Фрейда эмпирически была подготовлена экспериментами Дж. Харлоу на детенышах шимпанзе. Ставшие классическими эксперименты Дж. Харлоу с суррогатными матерями моделировали «корыстную» любовь (манекен обезьяны с бутылочкой молока) и эмоциональную защиту (манекен обезьяны, обтянутый теплой, мохнатой материей), показали, что детеныши шимпанзе предпочитают «теплую маму» «кормящей» и, более того, ищут защиты в ситуации появления незнакомого страшного объекта (манекена медведя) у «теплой матери». Привязанность детеныша к матери выполняет функцию защиты и безопасности на ранних этапах развития, имеет биологические корни и обладает видовой специфичностью. Так, детеныши шимпанзе цепляются за шерсть матери. Дж. Боулби описал видоспецифический арсенал младенцев, позволяющий поддерживать близость с воспитателем. Плач и улыбка младенцев обеспечивают эмоциональный отклик и контакт с матерью или заменяющим ее человеком.

Привязанность (attachment) младенца к матери начинает формироваться очень рано.

Начальная фаза привязанности – между 8 и 12 неделями жизни: ребенок посылает сигналы, не адресованные конкретному лицу.

В течение первого полугодия, в фазе становления привязанности, ребенок различает знакомых и незнакомых, предпочитая знакомых.

На стадии сформированной привязанности (после 6 месяцев) ребенок способен предпринимать активные действия для достижения желаемой близости с воспитателем. Ребенок создает внутренний образ воспитателя и начинает страдать от разлуки с ним. Поведение становится целенаправленным (в течение первого полугодия).

На стадии целевого партнерства (примерно на 3-м году жизни) ребенок научается соотноситься с планами и представлениями ухаживающего за ним человека.

Фазы привязанности сменяют друг друга в зависимости не только от развития социальных функций ребенка, но и вместе с расширением его ментальных и психомоторных возможностей. Расширяется репертуар этечментных действий. Так, если на первой стадии это только мимика, улыбка, плач, вокализации и контактные действия, то на второй стадии становится возможным координированное целенаправленное дотягивание, на третьей стадии – ползание и лазание. Постепенно ребенок становится способен к целенаправленному поведению, у него формируется представление о «постоянстве человека» (продолжении его существования за пределами прямой видимости), наконец он становится способен понимать и учитывать чувства и намерения других людей.

Впоследствии эти работы были подвергнуты критике за сведение всего многообразия факторов, влияющих на развитие психики, только к качеству материнско-детского взаимодействия. Было показано, что депривация может принимать самые разнообразные формы и давать самые разнообразные по форме и тяжести последствия, которые далеко не всегда являются фатальными и необратимыми для дальнейшего развития (Лангмейер, Матейчик, 1984).

Для оценки привязанности М. Эйнсворт был предложен тест «Незнакомая ситуация», который позволял оценить варианты привязанности. Процедура построена на предположении, что, оказавшись в незнакомой ситуации и с чужим человеком, ребенок будет демонстрировать способность к адаптации

и силу привязанности к матери. Тест проводится с детьми около года и состоит из восьми эпизодов общей продолжительностью 20 минут. Мать с младенцем приходят в незнакомую игровую комнату, куда позже входит незнакомый человек и пытается взаимодействовать с ребенком. Мать покидает комнату, а затем возвращается. При втором разлучении уходят и мать и незнакомец, а ребенок остается один. Затем сначала возвращается незнакомый человек, а потом и мать. Анализ поведения детей позволил выделить четыре типа привязанности младенца к матери.

Безопасная привязанность (secure attachment), обозначенная автором как группа «В». Большинство детей образуют этот тип привязанности (66%). Младенцы чувствовали себя уверенно в незнакомой обстановке, активно исследовали комнату, играли. При разлучении с матерью они расстраивались, изучение окружения снижалось. Они радовались возвращению матери, искали с ней контакта и продолжали активно играть.

Второй тип привязанности – небезопасная привязанность избегающего типа (avoidant attachment), группа «А». Составляет 20% выборки детей. Для младенцев этого типа привязанности характерно отсутствие или небольшое проявление горя при уходе матери из комнаты. Они обращают внимание на окружение, избегая контакта и взаимодействия с матерью, некоторые просто игнорируют ее.

Третий тип привязанности – небезопасная привязанность амбивалентно-сопротивляющегося типа, группа «С». Составляет 12% выборки детей. Младенцы уже с первых эпизодов проявляют тревогу в присутствии матери и амбивалентность во взаимодействиях с ней. Они очень расстраиваются при уходе матери, при ее возвращении они демонстрируют желание контакта с ней, но сопротивляются приближению и взаимодействию.

Четвертый тип – небезопасная привязанность с дезорганизацией, группа «D». К ней относятся младенцы, демонстрирующие противоречивые формы поведения аномального типа, например стереотипные формы поведения (раскачивание, таскание себя за волосы, ритмичные движения руками или ногами без всякой

цели, гримасы и т. п.), ступорозные реакции, реактивное поведение. Мать плохо справляется с ситуацией, и ее воссоединение может усилить данные формы поведения (Ainsworth et al, 1978).

Как показали исследования последних десятилетий, привязанность ребенка на ранних этапах развития оказывает влияние на все аспекты его психического развития и успешность социализации.

Так, Майн с коллегами (Main et al., 1985) оценивал эффекты привязанности на самооценку детей в возрасте 6 лет. Для определения самооценки он использовал кукольное интервью, когда разные куклы задавали вопросы: «Тебе нравится твое имя? Нравись ли ты себе? Хочешь ли стать лучше?» и другие подобные вопросы. Дети, имевшие безопасную привязанность («В»), показывали, что воспринимают себя в позитивном свете и способны осознать не самые лучшие свои качества. Дети с небезопасной избегающей привязанностью («А») представляют себя как полное совершенство, тогда как небезопасно амбивалентно-привязанные дети («С») не демонстрируют определенных представлений. Небезопасно привязанные с дезорганизацией («D») судят о себе наиболее негативно. Дети безопасно привязанные имели высокие самооценки, демонстрировали большую когнитивную компетентность и гармоничные отношения со сверстниками.

В когнитивном развитии нарушение отношений привязанности наиболее сказывается в поисковом, исследовательском поведении и стиле решения задач. Ранняя безопасная привязанность обеспечивает более сложные формы исследовательского поведения (Main, Kaplan, Cassady, 1985). Дети проявляли повышенный интерес, упорство и удовольствие при решении проблемных ситуаций. Подобное поведение редко встречается у 2-летних детей, имевших небезопасную привязанность (Sroufe, 1985).

Качество привязанности у младенцев в дальнейшем связано с социальными отношениями со сверстниками. Проиллюстрируем эту связь исследованием Сроуфа (Sroufe, 1985), который проследил 40 детей, начиная с 12-месячного возраста до 3,5 года. Младенцы, имевшие безопасную и небезопасную привязанность, в 12 месяцев развивали различные социальные и эмоциональные паттерны. Безопасно привязанные оценивались воспитателями как дети с высокой самооценкой, способные к эмпатии, позитивные аффекты у них преобладали над негативными. Они были более активны, инициативны, ответственны. Во взаимоотношениях со сверстниками показывали большую выносливость, используя позитивные эмоции. Они отличались меньшей агрессивностью, были неплаксивы. Неудивительно, что воспитатели оценивали таких детей как более социально компетентных, с лучшими социальными навыками и имевших большее число друзей. Безопасно привязанные дети были более популярны среди сверстников, чем дети, имевшие небезопасную привязанность. Подобная связь между ранней привязанностью и более поздней компетентностью в дружбе была показана у дошкольников и детей начальной школы (по: Hetherington & Park, 1994).

Привязанность ребенка в раннем возрасте не ограничивается только одним родителем. В исследовании младенцев в возрасте 1 года изучалось соотношение привязанности ребенка к обоим родителям. Были выделены дети, которые имели безопасную привязанность к обоим родителям, только к одному (матери или отцу) и были небезопасно привязаны к другому родителю. В данных исследованиях использовали ситуацию дружелюбного клоуна («чужого») как показателя адаптивности социальных отношений у маленьких детей. Младенцы, которые были безопасно привязаны к обоим родителям, демонстрировали большую отзывчивость и более тесное взаимодействие с клоуном, чем те дети, которые были привязаны к одному из родителей и небезопасно привязаны к другому. Дети, небезопасно привязанные к обоим родителям, были наименее коммуникабельны с клоуном.

Несмотря на безусловное значение привязанности для социализации и нормального психического развития ребенка, критика теорий привязанности указывает на то, что нельзя рассматривать привязанность как универсальный механизм развития личности ребенка, игнорируя другие аспекты ее становления.

Отечественные концепции социального развития

Несмотря на разные концептуальные основания теорий П. Шпитца, Дж. Боулби, М. Эйнсворт и культурно-исторической теории Л. С. Выготского, их объединяет представление о всеобъемлющей роли социальных взаимодействий в психическом развитии ребенка.

Согласно Л. С. Выготскому, социальное взаимодействие первично и детерминирует переход в развитии человека от натуральных психических функций к высшим, специфически человеческим. Вместо понятия «онтогенез психического» он ввел понятие «социогенез психического». Ведущая роль в социогенезе психики принадлежит взрослому как носителю культурных средств, которые опосредуют взаимодействие ребенка с миром. При этом Л. С. Выготский, описывая ранние этапы онтогенеза психики, говорил о едином, взаимопроникающем ряде социально-биологического формирования личности ребенка. Признавая роль биологических, врожденных программ развития на ранних этапах (приблизительно до 3 лет), Выготский затем переносил центр тяжести на культурные факторы: общение, воспитание и т. п., делая их единственным источником развития высших психических функций. В этом состоит противоречивость теории Л. С. Выготского.

Культурно-историческая теория, таким образом, предлагала единственную детерминанту развития ребенка – социальное взаимодействие. Однако, декларируя социальную природу психического развития ребенка, культурно-историческая теория оставляла ребенка пассивным объектом взрослых социальных воздействий. Она, с одной стороны, не раскрывала его роли активного агента взаимодействий, а с другой – не оставляла места для избирательности ребенка при взаимодействии с миром, отказывая ему в индивидуальных предпочтениях, не учитывая своеобразие его развития.

М. И. Лисина, развивая линию исследований, заложенную Л. С. Выготским, постулировала наличие особой потребности в общении, которая формируется на основе базовых биологических потребностей (в пище, тепле, безопасности и т. п.) и стремления к новым впечатлениям, богатым источником которых является взрослый (Лисина, 1986). Критерием появления потребности в общении (приблизительно в 3-4 недели) является улыбка в ответ на воздействие взрослого. Необходимо отметить, однако, что такая улыбка может иметь и другое происхождение и функцию – аффективную регуляцию внутреннего напряжения, первоначально эндогенного, а затем стимульно обусловленного (когнитивно продуцируемого) (Сергиенко, 1992). М. И. Лисина разграничивает собственно общение и взаимодействие, которое может наблюдаться раньше второго месяца жизни. Общение определяется как взаимонаправленная коммуникативная деятельность, каждый участник которой выступает как субъект. В рамках общения как ведущей психической деятельности в первое полугодие жизни младенца формируются различные формы активности и важнейшие психические процессы.

В работах М. И. Лисиной и ее сотрудников было продемонстрировано положительное влияние общения со взрослым на эмоциональное и когнитивное развитие младенцев и показано, что общение со взрослым есть необходимое условие полноценного развития ребенка.

Вопрос о соотношении биологических и социальных факторов в возникновении и развитии общения в работах М. И. Лисиной остается открытым.

Таким образом, способности и к социальному и к когнитивному взаимодействию развиваются прижизненно, в процессе взаимодействия со взрослым. Одна-

ко потребность в общении не является специфичной только для человека. В широко известных опытах Дж. Харлоу и Р. Харлоу ранняя депривация общения с матерью приводила у обезьян к серьезным нарушениям поведения впоследствии. Уже у животных общение является необходимым для формирования адекватного поведения, и, следовательно, исследования М. И. Лисиной подтверждают эволюционную закономерность, но не дают основания считать социальное взаимодействие основным фактором, определяющим развитие психики у человека.

В. В. Лебединский (Лебединский и др., 1990) признает наличие врожденных реакций, обеспечивающих приспособление новорожденного к матери. Однако, по его мнению, уровень, связанный с подстройкой аффективных состояний индивида к аффективным состояниям других людей, отвечающий за реагирование на социальные стимулы, включается лишь к середине 1-го года жизни. Только с этого момента ребенок начинает имитировать эмоциональные реакции и только затем переходит к адекватному эмоциональному реагированию. С этого времени взрослый выделяется как особый объект, эмоциональное отношение к которому опосредует отношение ребенка к окружающему.

Подходы к изучению взаимодействия ребенка и взрослого на ранних этапах развития в зарубежной психологии

Между описанными крайними позициями существует несколько промежуточных вариантов.

К. Тревартен (Trevarthen, 1989) считает, что существуют врожденные механизмы для распознавания эмоций других людей и для «присоединения» ребенка к изменениям в экспрессии, чем достигается регуляция аффективных состояний. Эти механизмы адаптируются для связи с состояниями мозга партнера по коммуникации. Фундаментальным механизмом интерсубъективной координации является кинематическая подстройка (синхронизация активности).

Подтверждением этих предположений могут служить эксперименты А. Мельтзоффа (Meltzoff, 1990), демонстрирующие имитацию лицевой экспрессии и жестов (высовывание языка, поднятие пальца) младенцами буквально в первые часы жизни. Данные Хевиленд и Лелвики (Haviland & Lelwica), приводимые Р. П. Хобсоном (Hobson, 1993), показывают, что уже 10-недельные младенцы реагировали на эмоциональное состояние матери своими собственными аффективными состояниями и могли демонстрировать такие паттерны эмоциональной экспрессии, которые не демонстрировались матерями (открывание и закрывание рта, страх и уменьшение количества движений в ответ на выражение гнева и т. п.).

По мнению Тревартена, за эмоциональную регуляцию (а значит, и за регуляцию социального взаимодействия) ответственны подкорковые структуры (лимбическая система, базальные ганглии, ретикулярная формация). Следовательно, такая регуляция является достаточно древней, врожденной (формируется внутриутробно), базовой для всех последующих видов регуляции.

В работе Р. Мухамедрахимова (1999) было показано, что существуют взаимные подстройки социальных коммуникаций матери и младенца. Младенец подстраивается под индивидуальный уровень эмоционально предпочитаемой стимуляции матери, уровень ее сенсорной чувствительности.

Символическая коммуникация, по Тревартену, возникает около 9 месяцев, причем символическое обозначение связано с наделением предметов внешнего мира эмоциональной оценкой и распознаванием этой оценки. Язык при этом используется для регуляции активности, внося в нее эмоциональный компонент.

Суммируя вышесказанное, приходим к выводу, что первичным и врожденным является аффективный компонент, который по необходимости связан с социальным взаимодействием, а когнитивное развитие по отношению к аффективному вторично.

Р. П. Хобсон (Hobson, 1993) также признает наличие врожденной способности к аффективным контактам с другими людьми. Он считает, что социальные стимулы воспринимаются непосредственно. Восприятие улыбки, например, не двухстадийный процесс (восприятие некоторого поведения и затем наделение его определенным значением), а одномоментный, так как способность к регистрации эмоциональных значений врожденна. Кроме того, у ребенка имеются внутренне детерминированные способности к организации экспрессивных действий в ответ на эмоциональное воздействие.

При этом Хобсон различает первичную интересубъективность (непосредственное восприятие социальных стимулов и аффективная реакция на них) и вторичную интересубъективность («социальная отнесенность», способность ребенка воспринимать и отвечать на аффективную реакцию других людей на предметы и события).

Хобсон полагает также, что существует фундаментальное различие между интерперсональными и объектными отношениями, конституированное специализированными формами перцептивного /когнитивного /мотивационного/ эмоционального взаимодействия с миром и с другими людьми.

Необходимым условием развития мышления он считает «дистанцирование» мысли от внешнего мира, непосредственного действительного контакта с ним. Предполагается, что это происходит путем использования двух механизмов:

1) отношения «Я – Оно» – это сенсомоторные способности, описанные вместе с путем их развития Ж. Пиаже (обобщение определенных особенностей предмета на основе опыта различного взаимодействия с ним);

2) отношения «Я – Ты» – это интерперсональные отношения, основное развитие которых происходит по линии понимания ребенком того, что другие люди также являются самостями (selves), наделенными способностью переживать различные психические состояния. Это – усвоение различного отношения и направленности других людей по отношению к предметам окружающего мира. В процессе этого усвоения у ребенка возникает способность к символизации, т. е. пониманию того, что один и тот же предмет для разных людей может иметь различное значение.

Обе линии развития первоначально независимы и пересекаются лишь в конце 1-го года жизни в связи с появлением у ребенка способности к символизации. При этом развитие у ребенка понимания отношений «Я – Ты» запускает когнитивную революцию. С этого момента ребенок становится способен усвоить отношение других к миру и начинает учиться не только на собственном опыте, но и используя опыт других людей. В возрасте около 18 месяцев у детей возникает ролевая игра (т. е. представление себя другим), представление о гипотетических объектах и ситуациях (не только «что есть», но и «что должно быть»).

Итак, мы видим, что существуют различные точки зрения на первичные психические механизмы:

– первична врожденная психическая активность, на базе которой формируются когнитивные механизмы, являющиеся адекватными и для познания социального мира (Ж. Пиаже);

– первичны аффективные механизмы, формируемые прижизненно в процессе социального взаимодействия, при помощи которого осуществляется все дальнейшее развитие (Л. С. Выготский, М. И. Лисина);

– первичны врожденные аффективные механизмы, на базе которых формируется сначала социальное познание – общение с матерью, затем познание предметного мира (К. Тре-вартен);

– первичны оба вида познания, но когнитивное на ранних стадиях онтогенеза является ведущим (Р. П. Хобсон).

Теории формирования социального знания

Большое место в современных исследованиях проблемы познания социального мира занимает проблема возникновения у ребенка представлений о наличии у других людей способности переживать различные психические состояния, такой же, какой обладает он сам (theory of mind) (Hobson, 1993; Moore, 1996). Существует огромный интерес к проблеме социального понимания. Уже в возрасте около 2 месяцев ребенок вовлечен в интеракцию как социальный партнер. В конце первого года жизни дети уже могут участвовать в триадической интеракции, включающей объект, на который направлен интерес взрослого и ребенка. К этому времени дети уже явно имеют представление о психических состояниях партнера по общению (они направляют чье-либо внимание жестами, могут использовать эмоциональную экспрессию другого для ориентации в ситуации и т. п.).

Все теории социального понимания характеризуются двумя основными чертами:

1) их элементы имеют структуру отношений (между субъектом и объектом). При этом субъект и объект не всегда могут быть наблюдаемы одновременно (так, объектом отношения может выступать не материальный предмет, а его ментальная репрезентация);

2) психологические отношения одинаково приложимы как к себе, так и к другим людям (другие люди также могут быть субъектами).

Одна из проблем социального понимания заключается в том, что информация о себе и своей деятельности качественно отлична от информации о другом человеке, вовлеченном в ту же деятельность. Информация о себе – это информация об объекте, включая опыт взаимодействия с ним, информация о другом – это информация о субъекте и его поведении. На основании только этой информации у ребенка нет способа узнать, что эти два типа информации относятся к одному и тому же, т. е. к психологическому отношению между субъектом и объектом. Тем не менее ребенок это узнает. Как же это происходит?

Существует множество теорий, объясняющих данный процесс, которые можно разбить на четыре группы.

1. Теории модулярности. Главная цель модулярного подхода – определить требования к системе обработки информации, необходимой для когнитивного развития. Общая система обработки информации включает несколько подсистем – модулей, формирующихся по мере созревания мозга. Некоторые модули (в том числе модуль, ответственный за социальное понимание) имеют встроенную репрезентационную структуру, определяющую тип переработки информации и форму получаемого знания.

В теории А. Лесли (Leslie) (по Hobson, 1993) предполагается существование трех модулей для обработки соответствующей информации, которые могут развиваться независимо и параллельно, хотя в норме их развитие происходит последовательно, отчасти детерминированное созреванием общей когнитивной структуры.

1-й модуль – теория телесных механизмов. Начинает развиваться с 3-4 месяцев. Ребенок обрабатывает информацию о поведении физических объектов и создает классификацию объектов, основанную на их физических свойствах. Если объект может начинать движение или изменять его сам по себе, то он, скорее всего, может быть субъектом. Если же это происходит только с привлечением внешних источников энергии – он не субъект.

2-й модуль – теория механизмов мышления. Начинает развиваться в 6-8 месяцев. Обрабатывает информацию о субъектах и их целенаправленных действиях.

3-й модуль – теория механизмов мышления. Начинает развиваться около 18 месяцев. Обрабатывает информацию о субъектах и их ментальных отношениях к возможно существующему. Следовательно, эти механизмы ответственны за мета-репрезентации и отвечают также за понимание действий в отношении потенциально несуществующих обстоятельств.

В теории С. Барон-Кохена (Baron-Cohen) (по: Hobson, 1993) подчеркивается решающая роль в развитии социального понимания детекции ребенком направления взгляда. Автор теории добавляет к перечисленным выше модулям еще детектор намерений (определение намерения другого человека), детектор направления взгляда (прослеживание ребенком взгляда взрослого, что позволяет ментально присоединиться к намерению взрослого), а также механизм общего внимания, когда внимание ребенка и взрослого встречается на одном объекте, что дает представление об обмене психическими состояниями.

2. Неопиажеанские теории. Согласно теориям этой группы, социальное понимание главным образом зависит от собственной активности ребенка в социальном мире. Различия между авторами заключаются в том, предшествует ли понимание эквивалентности себя и другого различению социального мира и мира объектов. В первом случае мы имеем теории симуляции, которые предполагают, что понимание другого происходит через уподобление собственной направленной деятельности на базе собственного опыта.

Б. Расселл, например, считает, что знание о разделении на субъект и объект и знание об объекте есть на самом деле знание об отношении их между собой как субъектом опыта и объектом. Опыт социального взаимодействия играет огромную роль в развитии понимания себя и других как субъектов (по: Hobson, 1993).

3. Теории подобия (matching). Основное внимание в теориях этой группы уделяется проблеме понимания эквивалентности себя и другого. Предполагается, что врожденное сходство между собой и другими наиболее очевидно в ситуациях, где Я и другой вовлечены в одну и ту же деятельность. Это и есть ситуации подобия, позволяющие младенцу понять, что Я и другой одинаковы в их потенциальной возможности вступать в психологические отношения с объектами.

Эти теории схожи в подчеркивании центральной роли интермодальной интеграции и амодальной репрезентации информации, полученной от себя и других.

В теории имитации Э. Мельтзоффа и А. Гопника (Meltzoff, 1990; Meltzoff, Gopnik, 1993) основная роль отводится способности ребенка к имитации. Предполагается, что способность к определению кроссмодальной эквивалентности между зрительным опытом деятельности других и проприоцептивным опытом собственной деятельности позволяет младенцу получать опыт типа «как и я». Таким путем можно получить опыт не только в отношении действий, но и в отношении эмоций, наблюдая за их поведенческими проявлениями (имитация счастливого выражения лица ведет к переживанию эмоции счастья). Хотя относительный характер психологических состояний не дан непосредственно в амодальной схеме тела, младенец склонен имитировать действия других, направленные на объект, и в результате может определять эквивалентность Я и других в смысле действий с объектами, а тем самым – и объектно-направленную природу психической активности.

По мнению К. Моора (Moore, 1996), младенец может участвовать в уподобляющей деятельности, не имея предварительно никакой теории сознания. Младенцы, вовлеченные в такую деятельность, способны получать информацию о себе и других по поводу одних и тех же психологических отношений, и здесь интермодальная интеграция может обеспечить репрезентацию этой деятельности, опосредующей отношения между субъектом и объектом.

4. Теории интерсубъективности. Термин был введен К. Тревартеионом в 1979 г. в контексте описания реципрокности в раннем социальном взаимодействии и прояснения идеи, что младенцы уже в двухмесячном возрасте осознают субъектность и интенциональность других. Имеются, однако, возражения, что реципрокность не является реальным феноменом взаимодействия ребенка и взрослого, но лишь отражает тенденцию взрослого интерпретировать социальное поведение младенцев как направленное.

Наиболее разработанной из теорий этого направления является уже упоминавшаяся теория раннего социального понимания Р. П. Хобсона. Напомним, что, согласно ей, интерперсональная отнесенность является основой всех нормальных форм социального понимания: ребенок в очень раннем возрасте способен координировать свои установки (комбинацию ментальных и телесных атрибутов человека) с установками другого для включения в интерсубъективное взаимодействие. Во втором полугодии жизни дети способны воспринимать установки других, направленные на объект, и таким образом входить в «треугольник отношений» (Я–другой–объект); дети становятся способны относиться не только непосредственно к другому человеку или объекту, но и к отношению другого к объектам внешнего мира или к ним самим. Чтобы это произошло, предварительно существующее представление о людях как субъектах опыта предполагает когнитивный рост в понимании соотношения целей и средств. Понимание возможности разделения установок другого не требует концептуализации психики (сознания), но требует способности регистрировать тот факт, что другие могут иметь психические состояния, отличные от таковых у самого ребенка. Все вышеописанное происходит к концу первого года жизни.

Вопросы для повторения

1. Сколько и какие именно типы привязанности выделяла М. Эйнсуорт?
2. Как нарушение отношений привязанности влияет на когнитивное развитие ребенка?
3. Чем отличаются точки зрения на первичные психические механизмы у Л. С. Выготского и К. Тревартена?
4. Какими двумя основными чертами характеризуются теории социального понимания?
5. Что, с точки зрения С. Барон-Кохена, играет решающую роль в развитии социального понимания?
6. К какой группе теорий формирования социального знания можно отнести теорию имитации Э. Мельтзоффа и А. Гопника, и почему?

Ключевые термины и понятия

- Социализация
- Теория конвекции
- Теория привязанности
- Тест «Незнакомая ситуация»
- Безопасная привязанность
- небезопасная привязанность избегающего типа
- небезопасная привязанность амбивалентно-сопротивляющегося типа
- небезопасная привязанность с дезорганизацией
- Культурно-историческая теория Л.С.Выгодского
- Кинематическая подстройка (синхронизация активности)
- Первичная интерсубъективность
- Вторичная интерсубъективность
- Отношения «Я-Оно»
- Отношения «Я-Ты»
- Теории модулярности

- Неопиажеанские теории
- Теории подобия
- Теория имитации
- Теории интерсубъективности
- Теория раннего социального понимания

Итоги возраста

На первых этапах когнитивного развития прежде всего происходит развитие тех процессов, которые обеспечивают контакт человека с внешней средой через наглядные образы. Сразу после рождения у ребенка более развитой оказывается кожная чувствительность, достаточно высоко развита вкусовая и обонятельная чувствительность. Развитие зрения и слуха происходит постепенно в течение всего периода младенчества.

После 6 месяцев жизни у ребенка появляются элементы настоящего речевого общения.

В конце первого – начале второго года жизни происходит переход к периоду первоначального овладения языком. Потребность в речевом общении становится одной из жизненных потребностей ребенка.

Развитие мышления проходит в этом возрасте несколько стадий: обобщение, развитие речи, сравнение.

К концу второго года жизни память ребенка достигает уровня развития, обеспечивающего дальнейший рост всех психических процессов.

В первые месяцы жизни у ребенка отмечается наличие только произвольного внимания. Зачатки произвольного внимания обычно начинают проявляться к концу первого – началу второго года жизни ребенка.

Развитие эмоциональной сферы ребенка является важнейшим фактором связи его с окружающим миром. Появление комплекса оживления свидетельствует о завершении кризиса но-ворожденности и начале развития социальных эмоций. Развитие эмпатии у ребенка наблюдается в конце первого года жизни. На втором году жизни у малыша в силу различных причин и обстоятельств начинается активное проявление отрицательных эмоций, в том числе и эмоций страха.

Формирование мотивационной сферы происходит таким образом: ребенок этого возраста испытывает не только базовые физиологические потребности – в пище, питье, тепле и тому подобном, но и ярко выраженные потребности в аффилиации, в безопасности, в общении, в новых впечатлениях.

Депривация этих потребностей создает реальную угрозу как психическому, так и физическому здоровью детей, а впоследствии может сказаться и на успешности их социальной адаптации.

Началом формирования мотивационной активности ребенка является поведение, связанное с появлением у него потребности в новых впечатлениях. Процесс развития и усложнения этой потребности ведет за собой развитие других социально обусловленных потребностей человека. При этом необходимо отметить, что развитие этой потребности у ребенка не обеспечивается само по себе, а ему необходима специальная организация со стороны взрослого человека.

Формирование Я-концепции у ребенка на самом раннем этапе его развития происходит под влиянием общения со взрослыми.

Первые два месяца жизни у ребенка нет грани между собой и миром. Затем появляется осознание своего тела (в 3-8 месяцев).

Подражание окружающим людям и изучение норм поведения начинается с 6 месяцев.

Внешний Я-образ (узнавание себя в зеркале, на фотографии) формируется с 8 месяцев.

Вербальный образ своего Я появляется с 18 месяцев.

Интернализация общественных норм, ориентация на социальные нормы в своем поведении возникает у ребенка около 2 лет.

Около 2 лет у ребенка появляются «собственничество» (распространение понятия «Я» на то, что ему принадлежит) и элементы саморегуляции (самоинструктирование, самопоощрение, самопорицание).

Основная линия развития поведения ребенка в раннем возрасте представляет собой последовательное движение от менее дифференцированных движений, характерных для первой половины первого года жизни, через интенсивное освоение своего собственного тела к достаточно высоко дифференцированной предметной деятельности, становлению речи и интенсификации общения со взрослым на втором году жизни.

Следует отметить, что важнейшим фактором развития ребенка на начальной стадии онтогенеза является общение со взрослыми.

Литература

Авдеева Н. Н., Елагина М. Г., Мещерякова С. Ю. Формирование личности ребенка в дошкольном возрасте // Психологические основы формирования личности / Под ред. И. В. Дубровиной, Н. Н. Толстых. М., 1986.

Авдеева Н. Я., Мещерякова С. Ю., Ражников В. Г., Психология вашего младенца: у истоков общения и творчества. М., 1996.

Белкина В. Н. Психология раннего и дошкольного детства: Учебное пособие. Ярославль, 1998.

Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М: Прогресс, 1986.

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

Брушлинский А. В. Проблема субъекта и психологической науке // Психологический журнал. 1991. Т. 12, №6. ■

Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2, 4. М., 1984.

Добрынин Н. Ф. О селективности и динамике внимания // Вопросы психологии. 1975. № 2.

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

Изард К. Э. Психология эмоций / Пер. с англ. СПб., 1999.

Каган М, С. Мир общения. М, 1988.

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

Колите Д. В., Сельверова Н. Б. Физиолого-педагогические аспекты полового созревания. М., 1978.

Кон И. С. Психология половых различий // Вопросы психологии. 1981. №2.

Край Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2000.

Кряжева Н. Л. Развитие эмоционального мира детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 1996.

Лашмейер Й., Матейчик З. Психическая дисприпация в детском возрасте. Прага, 1984.

Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993.

Лисина М. И. Генезис форм общения у детей // Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анцыферовой. М., 1978.

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

Люблинская А. А. Детская психология. М., 1971.

Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 1999.

Модина А, И, Развитие эмоций у детей раннего возраста. М., 1971.

Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: Психологическое взаимодействие. СПб., 1999.

Мухина В. С. Детская психология. М.: Просвещение, 1985.

- Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1994.
- Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избранные психологические труды. М., 1994.
- Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи. М., 1990.
- Психологический словарь. М., 1983.
- Реан А. А. Психология изучения личности. СПб., 1999.
- Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. Л.: Изд. Лен. ун-та, 1990.
- Сертенко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М., 1992.
- Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности. Л., 1988.
- Уайт Б. Первые три года жизни. М., 1982.
- Философская энциклопедия / Гл. ред. Ф. В. Константинов. М.: Советская энциклопедия, 1970. Т. 5.
- Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. М: Наука, 1989.
- Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М, 1986.
- Шаповаленко И. В. Формы и функции подражания у детей дошкольного возраста. Автореферат диссертации канд. психол. наук. М, 1988.
- Эйнсворт М. Привязанности: «порогом младенчества // Детство идеальное и настоящее. Новосибирск, 1994.
- Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). М., 1960.
- Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
- Эриксон Э. Дете 1 во и общество / Пресс-диссертация. Д. Элкинда. СПб., 1996.
- Ainsworth M. D., Blehar M. C., Waters E., Wall S. Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation. N.Y., 1978.
- Cicchetti, D., Beeghly M., editors The Self in Transition: Infancy to Childhood. Chicago: University of Chicago Press, 1990.
- Heckhausen H. The Anatomy of Achievement Motivation. N. Y., 1967.
- Hetherington E. M., Park R. D. Child Psychology. A contemporary viewpoint. N. Y., 1994.
- Hobson R. P. Autism and the Development of Mind. Hove, 1993.
- Main M., Kaplan N., Cassidy J. Security in infancy, childhood and adulthood: a move to the level of representation.
- In: I. Bretherton & E. Waters (Eds.), Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1985, 50, Serial N. 209.
- McClelland D. C. The Achieving Society. Toronto, 1961.
- Meltzoff A. Towards a Developmental Cognitive Science // The Development and Neural Bases of Higher Cognitive Functions. Annals of N. Y. Academy of Science. V. 608. 1990.
- Meltzoff A., Gopnik A. The role of imitation in understanding persons and developing theories of mind // In: Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H., Cohen D. (Eds.) Understanding other minds: Perspectives from autism, 1996, Oxford: Oxford University Press.
- Moore C Theories of Mind in Infancy // British Journal of Developmental Psychology. V. 14. 1996.
- Nygard R. Personality, situation and persistence: A study with emphasis of achievement motivation. Oslo etc., 1977.
- Spitz, R. A., & Wolf, K. M. The smiling response: a contribution to the ontogenesis of social relations. Genet Psychol Monogr, 34. 1946.
- Sroufe L. A. Attachment classification from the perspective of infant-caregiver relationships and infant temperament // Child Development, 1985. V. 56.

Trevarthen C. Development of Early Social Interactions and the Affective Regulation of Brain Growth // Neurobiology of Early Infant Behavior. London, 1989.

Vernon M. D. Human motivation. Cambridge, 1971.

Часть III Раннее детство от 2 до 6 лет

Глава 1. Когнитивные особенности

Основным фактором, оказывающим существенное влияние на развитие психических познавательных процессов у детей в возрасте от 2 до 6 лет, является игра.

Для детей игра является не просто особым, а ведущим видом деятельности. В игре дети получают опыт манипулирования предметами мира взрослых людей, знакомятся и усваивают нормы и правила социального поведения.

Игра

– форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

За четыре года (от 2 до 6 лет) происходит не только развитие психических процессов, но и изменяется содержание самой игры. На первых этапах игровая деятельность ребенка в основном носит характер никак не связанного с конкретной ситуацией подражания действиям взрослого человека, т. е. основным содержанием игры является манипулирование предметами мира взрослых людей. Позднее же игровая деятельность ребенка все больше получает социальную направленность: ребенок приобретает опыт социального поведения, пытаясь в игре «примерить» на себя ту или иную социальную роль.

Подобная трансформация игровой деятельности ребенка отражает основные закономерности и тенденции психического развития маленького человека.

На первых этапах рассматриваемого возрастного периода в психике ребенка доминируют процессы, связанные с приобретением им чувственного опыта. К этой категории психических познавательных процессов относятся ощущение и восприятие. Затем все заметнее становятся изменения в развитии высших психических процессов. У ребенка начинают значительно развиваться произвольная память, речь, мышление и др.

Развитие ощущений и восприятия

Развитие ощущений ребенка в значительной степени обусловлено развитием у него психофизиологических функций (сенсорных, мнемических, вербальных, тонических и др.). Если абсолютная чувствительность достигает достаточно высокого уровня развития уже в первый год жизни ребенка, то на последующих этапах взросления у малыша развивается способность различать ощущения, что прежде всего отражается во времени реакции на физические раздражители. Так, начиная с 3,5 лет и кончая студенческим возрастом происходит постепенное и неуклонное укорочение времени реакции индивида на раздражитель (Е. И. Бойко, 1964.) Причем время реакции ребенка на неречевой сигнал будет меньше времени реакции, чем на речевой.

Абсолютная чувствительность – психофизическая характеристика чувствительности индивида, которая характеризует способность индивида ощущать предельно малые по интенсивности воздействия объектов реального мира.

Психофизиологические функции – функции коры головного мозга, обеспечивающими взаимосвязь между физиологическими и психическими процессами.

Перцептивные действия – структурные единицы процесса восприятия у человека, которые обеспечивают сознательное преобразование сенсорной информации, приводящее к построению образа, адекватного предметному миру.

Одновременно с развитием ощущений у детей в возрасте от 2 до 6 лет продолжается развитие восприятия. По мнению А. В. Запорожца, развитие воспри-

ятия вступает в принципиально новую фазу при переходе от раннего к дошкольному возрасту. В этот период под влиянием игровой и конструктивной деятельности у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза, включая способность мысленно расчленять воспринимаемый объект на части в зрительном поле, исследуя каждую из этих частей в отдельности и затем объединяя их в одно целое.

Развитие восприятия можно рассматривать как процесс развития и формирования перцептивных действий. В развитии перцептивных действий в возрасте от 3 до 6 лет (т. е. в пред-дошкольном возрасте) можно выделить, по крайней мере, три основных этапа (Венгер Л. А., 1981).

Первый этап развития и формирования перцептивных действий связан с формированием у ребенка материальных, практических действий с предметами, развитие которых происходит в процессе игры-манипуляции с малознакомыми предметами. Ведущую функцию в контакте с предметным миром у ребенка пока выполняют руки. В результате через практический опыт формируется не только представление о предметах материального мира, но и операции психической деятельности, на основе которых ребенок учится и приобретает возможность адекватно воспринимать окружающий его реальный мир.

На втором этапе развития и формирования перцептивных действий ими становятся сами сенсорные процессы. Ребенок начинает вполне адекватно воспринимать предметы реального мира без непосредственного материального контакта с ними. Это происходит потому, что его рецепторные аппараты сами совершают определенные действия и движения. Например, ребенок уже в состоянии глазами «ощупать» предмет. Т. е. в процессе возрастного развития ребенка происходит перенос его внешних практических действий во внутренний план. Л. С. Выготским данный процесс был назван «интериоризацией». Именно в интериоризации заключена суть психического развития человека.

Третий этап развития и формирования перцептивных действий характеризуется тем, что перцептивные действия становятся еще более скрытыми, свернутыми, сокращенными. Внешние (эффекторные) звенья исчезают, а само восприятие начинает казаться пассивным процессом, не имеющим внешних проявлений. На самом деле восприятие по-прежнему остается активным процессом, только оно полностью выполняется во внутреннем плане, т. е. полностью становится элементом и задачей психической деятельности ребенка.

Роль труда в развитии восприятия

Важнейшим условием для развития восприятия у ребенка является прежде всего труд. У детей он может проявляться не только в форме общественно-полезного труда, например выполнение ребенком своих домашних обязанностей, но и в виде рисования, лепки, занятия музыкой, чтения и др., т. е. в форме разнообразной познавательной-предметной деятельности.

Развитие перцептивных действий происходит значительно быстрее и с большей эффективностью, если ребенок имеет

возможность сопоставлять воспринимаемые объекты с перцептивными эталонами. Такими эталонами, например, при восприятии формы являются геометрические фигуры, при восприятии цвета – спектральная гамма и др. Однако на первых этапах ребенок не может самостоятельно сопоставить эталон с воспринимаемым предметом, для этого ему необходима помощь взрослого.

Перцептивные эталоны – общепринятые характеристики свойств предметов, позволяющие человеку оценить адекватность воспринимаемого предмета.

Поэтому важнейшим условием успешного психического развития ребенка является его постоянный контакт со взрослыми. Такой контакт легче всего установить в игре. Принимая участие в игре ребенка, родители и ближайшие родствен-

ники обеспечивают успешное развитие его психических познавательных процессов.

Особенности детского восприятия

Ребенок совершает большое количество ошибок при оценке пространственных свойств предметов. Даже линейный глазомер у детей развит значительно хуже, чем у взрослого. Например, при восприятии длины линии степень ошибки ребенка может быть примерно в пять раз больше, чем у взрослого человека. Еще большую трудность представляет для детей восприятие времени. Ребенку очень трудно овладеть такими понятиями, как «завтра», «вчера», «раньше», «позже».

Определенные затруднения возникают у детей и при восприятии изображений предметов. Так, рассматривая рисунок и рассказывая, что на нем нарисовано, дети дошкольного возраста часто совершают ошибки в узнавании изображенных предметов, называя их неправильно, поскольку пока еще улавливают только случайное или малосущественное сходство с тем, за что они их принимают.

Развитие памяти

Существенные изменения у детей в возрасте от 2 до 6 лет происходят в развитии у них высших психических процессов, и в

первую очередь в развитии произвольной памяти. Первоначально память носит непроизвольный характер – в дошкольном возрасте дети обычно не ставят перед собой задачу что-либо запомнить. Развитие произвольной памяти у ребенка в дошкольный период начинается в процессе его воспитания и во время игр.

Высшие психические процессы

– сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы, социальные по своему происхождению. К числу высших психических процессов относятся произвольная память, произвольное внимание, мышление, речь и др.

Произвольная память – психический познавательный процесс, который осуществляется под контролем сознания в виде постановки цели и использования специальных приемов, а также наличия волевых усилий.

Степень запоминания зависит у ребенка от его интересов. Дети лучше запоминают то, что у них вызывает интерес, и запоминают осмысленно, понимая то, что запоминают. При этом дети преимущественно опираются на наглядно воспринимаемые связи предметов, явлений, а не на абстрактно-логические отношения между понятиями.

Латентный (скрытый) период – период времени, в течение которого в силу определенных субъективных или объективных обстоятельств невозможно наблюдение за каким-либо предметом или явлением.

Кроме этого, у детей в рассматриваемом возрастном периоде существенно удлиняется латентный период, при котором ребенок может узнать предмет, уже известный ему из прошлого опыта. Так, к концу третьего года ребенок может

вспомнить то, что воспринималось им несколько месяцев назад, а концу четвертого – то, что было примерно год назад.

Амнезия детства

Наиболее удивительной особенностью человеческой памяти является существование типа амнезии, которой страдают все:

практически никто не может вспомнить, что с ним происходило в первый год его жизни, хотя именно это время наиболее богато опытом. Фрейд, впервые описавший это явление, назвал его амнезией детства. В ходе своих исследований он обнаружил, что его пациенты, в общем, не способны вспомнить события первых 3-5 лет своей жизни.

Амнезия детства – феномен психики, который заключается в том, что взрослый человек не помнит события первых 3-4 лет жизни.

Амнезию детства нельзя свести к обычному забыванию. Большинство 30-летних людей хорошо помнят, что с ними происходило в средней школе, но очень редко кто из 18-летних сможет что-нибудь сказать о своей жизни в трехлетнем возрасте, хотя временной интервал и там и там примерно одинаков (около 15 лет). Результаты экспериментов указывают на практически полную амнезию первых трех лет жизни.

Фрейд полагал, что амнезия детства происходит из-за подавления сексуальных и агрессивных ощущений, испытываемых маленьким ребенком в отношении своих родителей. Но такое объяснение предсказывает амнезию только на эпизоды, связанные с сексуальными и агрессивными мыслями, тогда как на самом деле амнезия детства распространяется на все события, происходившие в жизни человека в тот период.

Возможно, амнезия детства является следствием колоссального различия между опытом кодирования информации у маленьких детей и организацией воспоминаний у взрослых. У взрослых воспоминания выстроены по категориям и схемам (например, она – такой-то человек, это такая-то ситуация), а маленькие дети кодируют свои переживания, не приукрашивая их и не связывая со смежными событиями. После того как ребенок начинает усваивать связи между событиями и делить события по категориям, ранние переживания теряются.

Переход от младенческой к взрослой форме организации памяти

Предположительно, одна из причин перехода от младенческой к взрослой форме организации памяти на рубеже 3-4 лет кроется в закономерностях биологического развития человека. Так, гиппокамп – структура мозга, участвующая в консолидации воспоминаний, созревает примерно через год-два после рождения. Поэтому события, происходящие в первые два года жизни, не могут достаточно консолидироваться и, следовательно, их нельзя впоследствии воспроизвести.

К другим причинам относятся когнитивные факторы, в частности развитие речи и начало целенаправленного обучения. Одновременное развитие памяти, речи и типов мышления создают новые способы организации опыта человека, которые могут быть несовместимы со способом кодирования воспоминаний у маленьких детей.

Развитие речи

Мнение ученых

По мнению многих исследователей, развитие речи ребенка достигает своего первого пика, когда ребенок достигает 3-летнего возраста (Р. Аткинсон и др., 1999).

К двум годам словарный запас ребенка достигает 250-300 слов. При этом свои мысли ребенок выражает уже двух-трех-словными предложениями. На данной стадии возникает умение самостоятельно употреблять ряд морфологических элементов со свойственным им в языке значением. Например, ребенок начинает более грамотно использовать число и падежи имен существительных, категории уменьшительности и повелительности, времена и лица глаголов. К этому возрасту ребенок овладевает почти всей системой звуков языка. Исключение составляют плавные Р и Л, свистящие С и З и шипящие Ж и Ш.

Увеличение темпов овладения языком на данной стадии может быть объяснено тем, что в своей речи ребенок пробует выразить не только то, что с ним происходит в данную минуту,

но и то, что с ним было раньше, то есть то, что не связано с данной конкретной ситуацией.

Параллельно с развитием речи ребенка происходит и развитие мышления. Некоторые авторы считают, что развитие мышления обусловило необходимость более точного выражения сформированных понятий. Это толкает ребенка к овла-

дению точными значениями слов языка, его морфологией и синтаксисом, к совершенствованию фонетики своей речи.

Период развития языка ребенка в процессе речевой практики

Когда речь ребенка освобождается от опоры на воспринимаемую ситуацию, на жест или на действие, это является началом нового периода речевого развития – периода развития языка ребенка в процессе речевой практики, начинающегося примерно с двух с половиной лет и завершающегося к шести годам.

Главной особенностью данного периода является то, что речь ребенка в эту пору развивается в процессе речевого общения, отвлеченно от конкретной ситуации, что определяет необходимость развития и совершенствования более сложных языковых форм. Более того, речь для ребенка начинает иметь особое значение. Так, взрослые, читая ребенку небольшие рассказы и сказки, предоставляют ему новую информацию. В результате речь отражает не только то, что уже известно ребенку из собственного опыта, но и открывает то, что ему еще неизвестно, вводит его в широкий круг новых для него фактов и событий. Он сам начинает рассказывать, иногда фантазируя и очень часто отвлекаясь от реальной ситуации.

На данном этапе речевое общение становится одним из основных источников развития мышления. Если до этого отмечается доминирующая роль мышления для развития речи, то на данном этапе, напротив, речь начинает выступать в качестве одного из основных источников развития мышления, которое, развиваясь, в свою очередь формирует предпосылки для совершенствования речевых возможностей ребенка. Он должен не только усвоить множество слов и словосочетаний, входящих в лексику языка, но и научиться грамматически правильно строить свою речь.

В этот период речевого развития ребенка в процессе речевой практики можно выделить три этапа развития его речи:

Первый этап развития речи ребенка, связанный с практическим обобщением языковых фактов. В возрасте от 2,5 до 4,5 лет ребенок не задумывается о морфологии или синтаксисе языка. Успехи в овладении языком связаны с практическим обобщением языковых фактов. Эти практические обобщения не являются сознательными грамматическими понятиями, поскольку представляют собой «построение по образцу», то есть основаны на воспроизведении ребенком уже

Практическое обобщение

известных ему слов. Основным «источником» новых слов являются взрослые. В своей речи ребенок начинает активно использовать слова, услышанные от взрослых. Например, достаточно часто отмечаются случаи, когда в речи ребенка звучат бранные и даже нецензурные слова, случайно им услышанные и смысл которых он совершенно не понимает. Таким образом, получается, что чаще всего своеобразие лексики ребенка определяется теми словами, которые являются наиболее употребительными среди его ближайшего окружения, в его семье.

Неологизм – вновь образованные слова или слова известные, но используемые в новом значении.

Вместе с тем речь ребенка не является простым подражанием. Ребенок проявляет и творчество в формировании новых слов. Например, желая сказать «совсем маленький жираф», ребенок, точно так же как взрослые, строят неологизмы, говорит по аналогии «жирафле-ночек».

Второй этап развития речи ребенка, связанный с формированием у него логического мышления

Эта стадия развития речи ребенка начинается в возрасте 4-5 лет и характеризуется тем, что развитие его речи теперь тесно связано с формированием у него рассуждающего логического мышления. Ребенок переходит от простых предложений, в большинстве случаев еще не связанных друг с другом, к сложноподчи-

ненным предложениям. В формируемых ребенком фразах начинают дифференцироваться главные, придаточные и вводные предложения. Оформляются причинные («потому что»), целевые («чтобы»), следственные («если») и прочие связи в предложениях, из которых состоит речь ребенка.

Статистика

К концу шестого года жизни дети обычно полностью осваивают фонетику языка. Их активный словарь составляет 2-3 тысячи слов, а знают они примерно около 14 тысяч слов.

С семантической стороны речь ребенка в этот период ее развития остается относительно бедной. Значения слов недостаточно точны: порой они слишком сужены или, наоборот, чрезмерно широки.

Пока дети с трудом могут сделать речь предметом своего анализа. Например, ребенок, практически отлично владеющий звуковым составом языка, до начала обучения чтению с огромным трудом справляется с задачей произвольного разложения слова на звуковые компоненты. Исследования Лурия показали, что ребенок испытывает весьма значительные трудности даже при определении смыслового значения слов и словосочетаний близких по своему звучанию («сын учителя» – «учитель сына»).

Третий этап развития речи ребенка, связанный с началом изучения языка

Трудности предыдущего периода освоения речи ребенком преодолеваются лишь в ходе следующего, третьего этапа – развития речи в связи с изучением языка. Этот этап речевого развития начинается в конце дошкольного возраста, но его наиболее существенные черты отчетливо проявляются при изучении родного языка в школе.

Развитие внутренней речи

Взаимосвязь развития речи с развитием мышления прежде всего проявляется в процессе формирования внутренней речи. Именно она позволяет оперировать «понятиями». Первоначально эта речь обслуживает автономную деятельность ребенка по решению практических задач в наглядно-действенном или наглядно-образном плане. Например, выполняя какую-либо деятельность, ребенок сопровождает свои действия словами. Сначала эти слова произносятся вслух, затем в виде внутренней речи. Так, придвигая стул к столу, в большинстве случаев он произносит про себя название предметов которыми пользуется, т. е. он говорит «стул», «стол».

Внутренняя речь

– вид речи, обеспечивающий процессы мышления и саморегуляции поведения.

Эта речь во внешней, словесной форме фиксирует результат деятельности, способствует сосредоточению и сохранению внимания ребенка на отдельных моментах деятельности и служит средством управления кратковременной и оперативной памяти.

По своему содержанию речь ребенка обращена на самого себя, то есть является эгоцентрической. Постепенно эгоцентрические речевые высказывания ребенка переносятся на саму деятельность и начинают выполнять функцию планирования. Затем этап планирования полностью становится внутренним, а эгоцентрическая речь постепенно исчезает и замещается внутренней. Подобная динамика развития речи у ребенка отражает и особенности динамики развития мышления.

Развитие мышления

Вехи в развитии

Значимым этапом развития мышления ребенка является период, когда он один и тот же предмет может назвать несколькими словами. Это явление наблю-

дается в возрасте около 2 лет и свидетельствует о формировании такой умственной операции, как сравнение. В дальнейшем на основе операции сравнения начинает развиваться индукция и дедукция, которые к 3-3,5 годам достигают уже достаточно высокого уровня развития.

Наиболее существенной особенностью развития мышления ребенка в возрасте 2-6 лет является то, что его первые обобщения связаны с действием. Ребенок мыслит «действуя». Например, когда ребенку в возрасте 4-5 лет предлагают определить, что общего и чем различаются между собой груша и яблоко, то он существенно быстрее и легче проделывает эту операцию, когда держит фрукты в руках, и испытывает серьезные затруднения, если ему предлагают это сделать мысленно. Другой пример - составление картинки из кубиков. Взрослому человеку достаточно проанализировать фрагменты картинки, изображенные на каждом из кубиков. Ребенок этого сделать не может. Ему необходимо сначала собрать кубики в одно целое.

Другая характерная особенность детского мышления – его наглядность, которая проявляется в конкретности мышления. Ребенок мыслит, опираясь на единичные факты, которые ему известны и доступны из личного опыта или наблюдений за другими людьми. Например, на вопрос «Почему нельзя пить сырую воду?» ребенок отвечает, опираясь на конкретный факт: «Один мальчик пил сырую воду и заболел».

Теория Гальперина: 5 этапов формирования умственных действий

Широкое распространение получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, предложенная П. Я. Гальпериным. В своих работах П. Я. Гальперин выделил этапы интериоризации внешних действий и определил условия, обеспечивающие успешный перевод внешних действий во внутренние.

В основу теории П. Я. Гальперина было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Он считал, что развитие мышления ребенка на ранних этапах его развития непосредственно связано с предметной деятельностью, с манипулированием предметами и т. д. Однако перевод внешних действий во внутренние с превращением их в определенные мыслительные операции происходит не сразу, а поэтапно. На каждом этапе преобразование заданного действия осуществляются лишь по ряду параметров.

Согласно мнению Гальперина, высшие интеллектуальные действия и операции не могут складываться без опоры на предшествующие способы выполнения того же самого действия, а те в свою очередь опираются на предшествующие им способы выполнения данного действия. И в конечном итоге все действия в основе своей опираются на наглядно-действенные способы.

По мнению П. Я. Гальперина, существует четыре параметра, по которым преобразуется действие. К их числу относятся: уровень выполнения; мера обобщения; полнота фактически выполняемых операций; мера освоения. При этом первый параметр действия может находиться на трех подуровнях: действия с материальными предметами; действия в плане внешней речи; действия в уме.

Три остальных параметра характеризуют качество сформированного на определенном подуровне действия: обобщенность, сокращенность, освоенность.

Процесс формирования умственных действий, в соответствии с концепцией П. Я. Гальперина, имеет следующие этапы:

Первый этап характеризуется формированием ориентировочной основы будущего действия. Основным моментом данного этапа является ознакомление на практике с составом будущего действия, а также с требованиями, которым в конечном итоге оно (действие) должно соответствовать.

Второй этап формирования умственного действия связан с его практическим освоением, которое осуществляется с использованием предметов.

Третий этап связан с продолжением освоения заданного действия, но уже без опоры на реальные предметы. На данном этапе происходит перенесение действия из внешнего, наглядно-образного плана во внутренний план. Главной особенностью данного этапа является использование внешней (громкой) речи в качестве заместителя манипулирования с реальными предметами. П. Я. Гальперин считал, что перенос действия в речевой план означает прежде всего речевое выполнение определенного предметного действия, а не его озвучивание.

На четвертом этапе освоения умственного действия происходит отказ от внешней речи. Осуществляется перенос внешнеречевого выполнения действия целиком во внутреннюю речь. Конкретное действие выполняется «про себя».

На пятом этапе действие выполняется полностью во внутреннем плане, с соответствующими сокращениями и преобразованиями, с последующим уходом выполнения данного действия из сферы сознания (то есть постоянного контроля над его выполнением) в сферу интеллектуальных умений и навыков.

Развитие мышления ребенка оказывает влияние не только на одновременное развитие его речи, но и обуславливает развитие других психических познавательных процессов, в том числе и развитие представления.

Развитие представления и воображения

Развитие представления

Представления начинают играть исключительную роль в психической жизни ребенка, когда он достигает возраста 5-6 лет.

Представление

– психический процесс отражения предметов и явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта.

Большинство проводимых исследований показали, что дошкольник, как правило, мыслит наглядно, образами. Память

в этом возрасте также в значительной степени строится на воспроизведении представлений, поэтому первые воспоминания у большинства детей носят характер картин, наглядных образов. Первые представления у детей занимают более значимую позицию, чем у взрослого, однако они у ребенка являются достаточно бледными.

Исследования

Психологические эксперименты показывают, что яркость и точность представлений у ребенка возрастают под влиянием упражнений.

Например, если в эксперименте требуется сравнить два звука, отдаленных друг от друга промежутком в 20-30 секунд, то сначала эта задача оказывается почти невыполнимой, так как к моменту появления второго звука образ первого уже исчезает или становится настолько тусклыми и неясным, что не допускает точного сравнения. Но затем, постепенно, в результате упражнений, образы становятся ярче, точнее, и задача оказывается вполне выполнимой.

Этот эксперимент доказывает, что наши представления развиваются в процессе деятельности, причем той деятельности, которая требует проявления именно данных представлений определенного качества.

Развитие воображения

Одновременно с развитием представлений у ребенка происходит и развитие воображения. Данный этап сопровождается увеличением практического опыта и развития внимания, что позволяет ребенку легче выделять отдельные части предмета, которые он воспринимает уже как самостоятельные и которыми все чаще оперирует в своем воображении. Однако синтез происходит со значитель-

ными искажениями действительности. Из-за отсутствия достаточного опыта и критичности мышления ребенок не может создать образ, близкий к реальной действительности.

Воображение – процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений.

Стадии развития воображения

Первая стадия – от 2 до 4 лет. Главной особенностью данного этапа является произвольный характер возникновения представлений воображения. Чаще всего представления воображения в этот период формируются у ребенка произвольно, спонтанно ситуации, в которой он находится. Таким образом, эта стадия развития воображения ребенка характеризуется преобладанием репродуктивного воображения, механически воспроизводящего полученные впечатления в виде психических образов.

Репродуктивное воображение – процесс механического воспроизведения полученного ранее впечатления в виде психического образа.

Произвольное воображение – вид воображения, характеризующейся преднамеренным, осознанным воспроизведением и преобразованием полученных ранее впечатлений. Одним из наиболее ярких примеров произвольного воображения являются творческое воображение и мечта.

Следующий этап развития воображения – от 4 до 6 лет – связан с появлением его активных форм, когда процесс воображения становится произвольным. Возникновение активных форм воображения вначале связано с побуждающей инициативой со стороны взрослого. Например, когда взрослый человек просит что-либо сделать ребенка (нарисовать дерево, сложить из кубиков дом и т. д.), это активизирует процесс воображения. Для того чтобы выполнить просьбу взрослого человека, ребенок вначале должен создать, или воссоздать, в своем воображении определенный образ. Причем этот процесс в воображении малыша по своей природе уже является произвольным, поскольку ребенок пытается его контролировать.

Непроизвольное воображение – вид воображения, характеризующейся непреднамеренным воспроизведением и преобразованием полученных ранее впечатлений. Крайним случаем проявления непроизвольного воображения являются сновидения.

Позднее ребенок начинает использовать произвольное воображение без всякого участия взрослого. Этот скачок в развитии воображения находит свое отображение прежде всего в характере игр ребенка. Они становятся целенаправленными и сюжетными. Окружающие ребенка вещи являются не просто стимулами к разворачиванию предметной деятельности, а выступают в виде материала для воплощения образов его воображения. Ребенок в 4-5 лет начинает рисовать, строить, лепить, переставлять вещи и комбинировать их в соответствии со своим замыслом. Таким образом, данный возраст характеризуется переходом воображения из непроизвольного в произвольное.

Познавательная-интеллектуальная функция воображения – функция воображения, заключающаяся в формировании представлений на основе предыдущего опыта при получении новой информации о неизвестных для субъекта предметах или явлениях.

Аффективно-защитная функция воображения – функция воображения, которая заключается в создании воображаемой ситуации с целью условного разрешения конфликтов, которые в данный момент не могут быть разрешены на практике.

При этом воображение начинает выполнять уже две функции: познавательную-интеллектуальную и аффективно-защитную. Первая функция связана с при-

обретением информации об окружающем мире и формированием практических навыков у ребенка, а вторая – с регуляцией психического состояния маленького человека.

Аффективная функция воображения

Аффективная функция воображения начинает проявляться в результате образования и осознания ребенком своего «я», психологического отделения себя от других людей в возрасте от 4 до 6 лет. При этом эмоционально-защитная функция воображения заключается в том, что через воображаемую ситуацию у ребенка происходит разрядка возникающего напряжения и символическое разрешение конфликтов, которые ребенком пока не могут быть разрешены на практике. Ярчайшим проявлением эмоционально-защитных функций воображения являются «страшилки» сочиняемые и рассказываемые детьми. К 6 годам у многих детей воображение достигает настолько высокого уровня, что они в состоянии «жить» в выдуманном ими мире. Дети с удивительной легкостью создают сюжет для игры и воплощают его на практике.

Развитие внимания

Наряду с развитием мышления и воображения у ребенка развивается и внимание. Если в начале данного возрастного периода (2-3 года) у малыша преобладает непроизвольное внимание, то к 5-6 годам все больше и больше проявление внимания носит произвольный характер. Так, младшие дошкольники обычно рассматривают привлекающие их внимание картинки всего 6-8 секунд, а дошкольники старшего возраста в состоянии сосредотачивать свое внимание на объекте от 12 до 20 секунд. Аналогичная тенденция обнаруживается и в выполняемой детьми деятельности. В процессе взросления дети в состоянии заниматься чем-либо уже в течение более длительного времени.

Резюме

В дошкольном возрасте происходит дальнейшее бурное развитие всех познавательных психических процессов. На первых этапах этого возрастного периода преобладает развитие психических процессов, связанных с приобретением индивидом чувственного опыта. К этой категории психических познавательных процессов относятся ощущение и восприятие. Затем все заметнее становятся изменения в развитии высших психических процессов: произвольной памяти, речи, мышлении и др. Развитие восприятия в дошкольном возрасте протекает как процесс развития и формирования перцептивных действий, от конкретных манипуляций с предметами до интериоризации (переноса практических действий во внутренний план на психическом уровне).

Развитие произвольной памяти протекает на фоне феномена амнезии детства, который свидетельствует о том, что на рубеже 3-4 лет происходит переход от младенческой к взрослой организации памяти.

Речь у ребенка развивается особенно бурно. К концу шестого года жизни дети обычно полностью осваивают фонетику языка, их активный словарь составляет 2-3 тысячи слов.

Развивается наглядно-действенное мышление. Воображение в своем развитии переходит из непроизвольного в произвольное и начинает выполнять две функции: познавательно-интеллектуальную и аффективно-защитную.

Основным фактором развития всех психических познавательных процессов в этом возрасте является игра, которая в процессе развития ребенка изменяется по содержанию от предметно-манипуляционной до сюжетно-ролевой.

Вопросы для повторения

1. С какого возраста у человека начинается укорочение времени реакции на внешние раздражители?

2. Какие структурные единицы процесса восприятия обеспечивают сознательное преобразование сенсорной информации, приводящее к построению образа, адекватного предметному миру.

3. В чем состоят причины детской амнезии?

4. Чем характеризуется второй этап периода развития языка ребенка в процессе речевой практики?

5. По каким параметрам внешние действия интериорируются, согласно теории П. Я. Гальперина?

6. В чем состоит аффективно-защитная функция воображения?

Ключевые термины и понятия

- Абсолютная чувствительность
- Перцептивные действия
- Интериоризация
- Перцептивные эталоны
- Высшие психические процессы
- Произвольная память
- Латентный период
- Амнезия детства
- Период развития языка в процессе речевой практики
- Практическое обобщение
- Неологизм
- Внутренняя речь
- Этапы формирования умственных действий
- Представления
- Непроизвольное воображение
- Репродуктивное воображение
- Произвольное воображение
- Познавательная-интеллектуальная функция воображения
- Аффективно-защитная функция воображения

Глава 2. Аффективная сфера

Эмоциональность – основная психофизиологическая особенность детского возраста. Именно эмоциональность, ее возрастные изменения придают качественное своеобразие поведению детей на разных этапах их развития.

Особенности эмоциональной сферы

Период дошкольного детства можно назвать возрастом познавательных эмоций, к которым относятся чувства удивления, любопытства, любознательности. Возникая в результате столкновения с новыми сторонами действительности, эти эмоции в свою очередь оказывают стимулирующее влияние на познавательные, а также другие психические процессы, вырабатывают у ребенка индивидуальное отношение к реальному миру вещей и явлений, способствуют развитию креативности.

Познавательные эмоции – эмоции, связанные с потребностью в познавательной гармонии: стремление нечто понять, проникнуть в сущность явления; чувство удивления или недоумения; чувство ясности или смутности мысли; чувство догадки, близости решения; радость открытия истины.

Период от 2 до 6 лет называют «возрастом аффективности». В этом возрасте эмоции

имеют бурный, но нестойкий характер, что проявляется в ярких, хотя и кратковременных аффектах, в быстром переходе от одного эмоционального состояния к другому. Ребенка легко испугать, рассердить, но с той же легкостью можно и заинтересовать, вызвать у него удовольствие, радость. Детям свойственна ис-

ключительная «эмоциональная заражаемость», они особенно подвержены влиянию эмоций, переживаемых другими детьми и взрослыми (Денисова З. В., 1978).

Ребенок еще мал, чтобы воспринимать мир разумно, рационально осмысляя его: многое усваивается дошкольником через эмоциональную сферу.

Креативность (от лат. creatio – сотворение, создание) – действия, деятельность, результатом которой является создание нового продукта (духовных и материальных ценностей); творческие способности.

Развитие эмоций у ребенка 2-4 лет

Отличительной особенностью поведения ребенка 3-летнего возраста является то, что он действует под влиянием возникающих у него в данный момент

чувств и желаний. Они переменчивы, поэтому можно легко привлечь его внимание к какому-то действию, зачастую даже просто «загадочной» интонацией: «А что мы сейчас увидим...!». Но удержать интерес детей к какому-либо делу длительное время в силу тех же причин трудно. Чувства и желания ребенка, несмотря на их неустойчивость, очень сильны, поэтому выражение чувств носит непосредственный, яркий характер: плач, крик, хлопанье в ладоши, визг, агрессивные жесты, прыжки – то есть ребенок всем существом выражает свое переживание (Белкина В. Н., 1998).

Аффективность – бурное элементарное реагирование на ситуацию, быстрый переход от одного эмоционального состояния к другому, эмоциональная импульсивность.

Индивидуализм

– ориентация человека на самого себя, характеризующаяся преобладанием в его жизнедеятельности личных интересов и потребностей, безотносительно к интересам других людей, социальных групп.

Известный американский психолог Х. Джайнотт отмечал важную психологическую особенность ребенка 3-летнего

возраста – индивидуализм (Джайнотт Х., 1986). Это закономерное, с его точки зрения, явление в развитии малыша, который не всегда испытывает чувство стыда за то, что ударил сверстника, отобрал у него игрушку, разрушил постройку. Только постепенно, знакомясь с требованиями жизни в обществе людей, ребенок начинает соотносить свои поступки с этими требованиями.

Развитие чувства юмора

В конце 3-го года жизни можно отметить и понимание комического детьми – в этот период у них появляется чувство юмора. Происходит это в результате возникновения необычной комбинации знакомых ребенку предметов и явлений. Например, ребенок громко смеется, видя наряженную в платье танцующую дрессированную собачку или увидев на картинке изображение кошки со шляпой на голове.

Однако у ребенка очень мал жизненный опыт, он не всегда правильно понимает смысл происходящего и часто видит во всем только внешнюю сторону. Например, дети могут смеяться при виде упавшего пожилого человека, оказавшегося в необычном, несколько смешном положении (Модина А. И., 1971). Задача взрослых должна заключаться не только в том, чтобы развивать у малыша радостные эмоции. Помимо этого, необходимо так воспитывать ребенка, чтобы ему были доступны и такие эмоции, как сострадание и огорчение при виде чужого несчастья, чувство стыда и вины за свой плохой поступок.

Моральные чувства

В период от 2-х до 4-х лет у ребенка начинают формироваться и моральные переживания. Появляется пока еще наивное удовлетворение при выполнении требования окружающих: «Я не ел конфеток, которые ты не позволила есть», – с гордостью заявляет матери ребенок двух с половиной лет. Заметив неодобри-

тельный взгляд взрослого на засовывание ребенком пальца в рот, малыш тут же прекращает это запрещенное действие, и лицо его заливают краска стыда. Таким образом, эмоции начинают вызываться не только тем, что просто приятно или неприятно, но и тем, что хорошо или плохо, что соответствует или противоречит требованиям окружающих людей. Так, к концу 3-го года жизни у ребенка имеется уже относительно богатая гамма эмоциональных переживаний.

Исследования

Существуют данные о том, что маленькие дети активно сопереживают своим сверстникам, причем в возрасте 3-х лет – больше, чем животным. Дети этого возраста больше сопереживают ребенку, потерявшему мать, пушистым цыплятам и зверьям, чем черепахам и рыбкам (Белкина В. Н., 1998).

Развитие эмоций у ребенка 4-6 лет

Развитие эмпатии

В конце раннего детства ребенок может проявлять эмпатические переживания по отношению не только к близким людям. С накоплением жизненного опыта эмпатические переживания у ребенка становятся более устойчивыми.

Выделяют два вида эмпатии – гуманистическую и эгоцентрическую. К первому виду относят эмпатические переживания, в которых человек эмоционально откликается на неблагополучие или благополучие другого (сорадование, сострадание, сочувствие, жалость) (Поддъяков Н. Н., Говоркова А. Ф., 1985).

Эмпатия (от греч. *empathia* – сопереживание) – постижение эмоционального состояния, вчувствование в переживания другого человека. Эмпатия характеризуется слабым развитием рефлексивной стороны, замкнутостью в рамках непосредственного эмоционального опыта.

Эгоцентрическая эмпатия связана с переживаниями не за другого, а за себя. Страдания другого в этом случае являются лишь поводом переживать за себя. Эгоцентрические эмпатические переживания: страдание, грусть, страх, радость в ответ на печаль другого, печаль в ответ на радость (последние являются переживаниями зависти).

Гуманистическая эмпатия – эмоциональный отклик на неблагополучие или благополучие другого (сорадование, сострадание, сочувствие, жалость).

В дошкольном возрасте, особенно во второй его половине, проявляются оба вида эмпатии, причем дети способны к достаточно острым переживаниям сочувствия и к ярким проявлениям зависти. Как зависть, так и сострадание воплощаются в поступках: если ребенок завидует, он может пожаловаться; если страдает, может поделиться самым дорогим для себя (Белкина В. Н., 1998).

Пятилетний ребенок уже способен воспроизвести переживания других людей, связать их с определенными действиями. Это проявляется и развивается в ролевой игре дошкольников.

Эгоцентрическая эмпатия – переживание за самого себя; страдания другого в этом случае являются лишь поводом переживать за себя.

Исследования

Некоторые дети дошкольного возраста в ситуации морального выбора показывают очень высокую степень нравственной зрелости и эмоциональной отзывчивости. В то же время будет справедливо отметить, что наличие способности сопереживать другому или ее отсутствие являются устойчивыми примерно у половины детей дошкольного возраста. Остальные дети, по данным А. Д. Кошелевой, составляют очень сложную подгруппу с нестабильными проявлениями эмоциональной отзывчивости (Кошелева А. Д., 1985).

Первые десять лет жизни ребенка особенно благоприятны для развития его эмоциональной сферы и образного мышления. Из-за сложности самой природы эмоций направленное воздействие на эмоциональную сферу сопряжено с боль-

шими трудностями, причем эффект эмоционального научения оказывается значительно менее стойким, чем приобретенные моторные и сенсорные навыки.

Развитие понимания эмоций

Исследования

У детей от 4 до 6 лет совершенствуются параметры выделения экспрессивных признаков, дифференцированности и обобщенности экспрессии, а в механизмах развития распознавания и понимания эмоций существенную роль играют вербальные функции (Хризман Т. П., Еремеева В. Д., Лоскутова Т. Д., 1991).

Начиная с 4-летнего возраста у детей появляется способность различать истинные и внешне проявляемые эмоции. Эта способность отчетливо формируется у ребенка к 6 годам, однако лучше он распознает отрицательные эмоции.

Экспрессия (от лат. *expressio* – выражение) – выразительность, сила проявления чувств, переживаний. Экспрессивные реакции являются внешним проявлением эмоций и чувств человека.

В этот же период у ребенка развивается способность осознавать правомочность амбивалентных, противоречивых эмоций, переживаемых одновременно. В эмоциональной сфере ребенка происходит сдвиг основных причин, вызывающих эмоции из области внеперсональных в область межперсональных отношений, и эмоции начинают обуславливаться не только внешними, но и субъективными факторами (Хризман Т. П., Еремеева В. Д., Лоскутова Т. Д., 1991).

Экспрессивные признаки – выразительные (мимические, пантомимические (двигательные) и т. д.) особенности тех или иных эмоций и чувств.

Дифференцированность экспрессии (от лат. *differentia* – различие) – соответствие внешних проявлений с конкретной, характерной эмоцией; способность различать эмоции по внешним проявлениям.

Общение с окружающими развивает, формирует эмоциональную сферу дошкольника. Весь спектр специфически человеческих эмоций возникает в условиях общения ребенка с другими людьми (Лисина М. И., 1978).

Обобщенность экспрессии – логическое объединение нескольких внешних признаков и качеств конкретных эмоций и чувств.

Успешное развитие малыша немислимо, если у него не создано бодрое, жизнерадостное настроение. Ласка и внимание – вот главные источники, питающие, поддерживающие детскую радость. Заботливое отношение к ребенку в процессе его общения со взрослыми помогает развитию у него оптимизма, уверенности в своих силах, активности, а также способствует формированию у малыша здоровой эмоциональности.

Формирование высших чувств

В период дошкольного детства у ребенка формируются многие высшие чувства. Особыми переживаниями окрашены отношения детей к своим родителям: мать и отец кажутся им самыми

чудесными людьми на свете. Дети делают множество комплиментов своим родителям, хотят во всем на них походить. Главный повод для радости – это общение с родителями в совместной с ними деятельности. Малышей радуют общие лыжные прогулки, походы в лес, за ягодами, за грибами, на рыбалку. Дети охотно рассказывают о том, как в семье прошел праздник.

Высшие чувства

– эмоциональные процессы, выражающие целостное отношение человека к миру и окружающим его людям, отражающие его морально-нравственную позицию.

Главная причина огорчений дошкольников – разлад в семье. Дети отвечают: больше всего меня огорчает, когда мама с папой ссорятся. Детей расстраивают ссоры со сверстниками, несправедливость по отношению к ним. Кроме того, в

этот возрастной период дети переживают много огорчений и таких, которые очень быстро проходят: «Поссорился с Мишкой, а потом помирился» (Белкина В. Н., 1998).

В то же время у дошкольника может возникнуть и чувство ревности: ему показалось, что брат или сестра, а в детском саду другой ребенок пользуется большим вниманием со стороны взрослых. Дети пытаются подавлять в себе чувство ревности, но оно все равно проявляется (Венгер Л. А., Мухина В. С., 1973). Появление в семье еще одного малыша очень часто вызывает терзания и ревность старшего ребенка. Это чувство может выражаться и очень острыми симптомами: разрушительными действиями, демонстративной потерей уже сформированных навыков самообслуживания (ребенок перестает одеваться сам, мочится в кровать), кашлем и кожными реакциями.

В дошкольном возрасте становятся более глубокими чувства гордости и самоуважения. К семи годам они приобретают характер индивидуальных устойчивых проявлений личности ребенка. У одних детей чувство гордости, самоуважения развиты сильно, они не допускают унижения ни со стороны взрослого, ни, тем более, со стороны сверстника. Другие постоянно находятся в чьем-либо подчинении, неспособны и не стремятся дать отпор обидчику. Чувства гордости и самоуважения являются одним из эмоциональных компонентов самооценки ребенка, во многом мотивируют его поведение.

Эстетические чувства – чувства, связанные с лирическими переживаниями: жажда красоты; наслаждение красотой; чувство возвышенного или величественного; чувство светлой грусти и задумчивости, поэтически-созерцательное состояние; чувство душевной мягкости, растроганности.

Бывает, однако, и так, что эти чувства заслоняют от ребенка другого человека. Тогда появляется себялюбие, эгоизм, то есть стремление сохранять за собой право быть уважаемым всеми, не имея при этом обязанностей по отношению к другим.

Важное место в развитии личности ребенка занимают эстетические чувства: чувства прекрасного и безобразного, чувство гармонии, чувство ритма, чувство комического. В дошкольном возрасте подобные художественные впечатления значительно обогащаются. Формирование эстетических чувств неразрывно связано с нравственным развитием ребенка. Это объясняется тем, что эстетические чувства могут возникать у малыша и в процессе его повседневного общения с окружающим миром.

Интеллектуальные чувства – переживания, связанные с процессом познания: чувство удивления и любознательности, радость открытия истины и т. п.

Наиболее яркие из интеллектуальных чувств – чувства удивления и любознательности. Эти чувства возникают уже на пороге дошкольного детства и отражают отношение ребенка к новым фактам реальной действительности, которые каждодневно открываются перед ним. Чувство удивления, возникающее как естественная реакция на новизну, и является началом любознательности ребенка (Субботский Е. В., 1991)

Благоприятные условия для возникновения разнообразных эмоций и развития чувств создает деятельность ребенка. Особую группу эмоциональных переживаний, непосредственно связанных с деятельностью ребенка, составляют так называемые практические чувства (чувства, вызванные ее успехом и неуспехом, трудностями в осуществлении и завершении).

Практические чувства – чувства, вызываемые деятельностью, ее изменениями в ходе работы, успешностью или неуспешностью, трудностями осуществления или завершения деятельности: желание добиться успеха в работе, чувство

напряжения; увлеченность, захваченность работой; приятная усталость от работы.

Исследования

А. Д. Кошелева выявила следующую закономерность: успех в деятельности вызывает у ребенка яркие положительные переживания, но они могут не проявляться бурно, а неуспех у этого же малыша вызывает, наоборот, резкое проявление неудовлетворенности. Неприятные переживания, связанные с какой-либо деятельностью, могут сохраняться в памяти ребенка достаточно долго, тогда он начинает чувствовать неуверенность в своих силах, бояться нового задания. У некоторых под влиянием неудач возникает устойчивое отрицательное отношение к деятельности, с элементами агрессивных реакций, адресующихся трудному действию, предметам (Кошелева А. Д., 1985).

Развитие социальных эмоций

Социальность эмоций предполагает, с одной стороны, приобретение их детьми в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками, в результате чего полученные ребенком социальные ценности, требования, нормы и идеалы, соединяясь с его эмоциональной сферой, становятся органической частью личности. С другой стороны, являясь внутренним достоянием личности, социальные эмоции становятся содержанием побудительных мотивов ее поведения.

Мнение ученых

«В своей основе,— подчеркивает Д. Б. Эльконин,— потребность субъекта в общении с другим человеком есть потребность в оценке, которую субъект от него получает и которую сам ему дает» (Эльконин Д. Б., 1971, с. 9).

Развитие социальных эмоций предполагает не только овладение определенным объемом знаний (нормами поведения, оценочными категориями, культурными символами), но и выработку отношений к этим знаниям, которые могут быть названы эмоциональными эталонами и которые при принципиальной однородности имеют специфические отличия, накладываемые на них данным обществом и данной культурой.

Исследования

В ряде психологических исследований, проводимых под руководством Т. Д. Марцинковской, выявлено, что высокий уровень развития социальных эмоций у дошкольников положительно коррелирует с высоким уровнем интеллекта, с лидирующим положением ребенка в группе детского сада. Установлено, что социальные эмоции влияют на характер общения дошкольников со сверстниками, их связь с развитием базовых эмоций и эмоциональностью детей. Поэтому данный вид эмоций позволяет облегчить не только процесс вхождения ребенка в общество, но и процесс осознания себя, своих отношений с другими людьми, а также лучше оценить себя, свои переживания и выразить их в приемлемой для данного общества форме. На основании полученных результатов можно сделать вывод о том, что социальные эмоции положительно коррелируют с личностными особенностями дошкольников. Так, например, несформированная содержательная сторона социальных эталонов предопределяет агрессивную позицию ребенка, а отсутствие социальных эталонов ведет к повышению уровня тревожности.

Кроме того, развитие социально активной и адаптированной в социуме личности связано в первую очередь с развитием у нее социальных эмоций, то есть с формированием с детского возраста социальных эталонов, принятых в данном обществе (Рябо-неделя Н. Н., 1996).

Эмоциональные нарушения

По мнению А. Д. Кошелевой, эмоциональные нарушения детей можно условно разделить на две основные группы. В основе этого деления лежат те сферы жизни, в которых прежде всего может проявляться эмоциональное неблагопо-

лучие ребенка: сфера взаимоотношений ребенка с другими людьми и собственный мир его переживаний.

Первая группа – это дети неуравновешенные, быстровозбудимые. Безудержность эмоций часто бывает причиной дезорганизации их деятельности. В конфликтных ситуациях со сверстниками эмоции возбудимых детей выражаются очень бурно: в громком плаче, отчаянной обиде, вспышках гнева, но отношение их к сверстникам в целом доброжелательное.

Вторая группа – дети преимущественно «легкотормозимые», с устойчивым негативным отношением к общению. Они избегают общения, но издали все же следят за событиями в группе.

Страхи

Острая восприимчивость и впечатлительность ребенка могут привести к многочисленным страхам (третья группа детей с эмоциональным неблагополучием). Страх можно определить как эмоциональное состояние, которое появляется в случае осознания человеком надвигающейся опасности.

Страх – эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию человека и направленная на источник действительной или воображаемой опасности.

В конце раннего возраста (к 2-3 годам) появляются конкретные страхи: предметы, существа, явления. В этот период отмечают существование строгой зависимости между интеллектуальным уровнем и страхами: чем выше интеллект ребенка, тем больше конкретных страхов он испытывает, то есть в данном случае страх несет защитную функцию, связан со способностью ребенка предвосхищать последствия определенных ситуаций.

Исследования

На примере отрицательных эмоций – страхов – можно отметить, что с возрастом уменьшается их ирреальная, образная, и увеличивается реалистическая тематика, а в агрессивных реакциях у детей от 3 до 5 лет ослабевают вокальные и возрастают моторные проявления, которые становятся более направленными (Имедадзе Н. В., 1983).

Начиная с 3-х лет количество конкретных страхов уменьшается: ребенок способен распознать степень опасности ситуации (лев на картинке уже не страшен). Начинается период символических страхов. Например, страх темноты в большей степени относится именно к символическим страхам. Со страхом связано также и состояние тревоги, которое возникает в том случае, когда ситуация, чреватая опасными последствиями, не очень определена.

Конкретные страхи – эмоции, возникающие в ситуации, когда опасность связывается с конкретными предметами, существами или явлениями окружающей действительности.

При нормальном эмоциональном развитии ребенка страх и тревога достаточно легко снимаются уговорами и объяснениями взрослого.

Однако страх и тревожность могут занимать и чересчур значительное место в эмоциональной жизни ребенка, который начинает пребывать в состоянии тревоги или страха слишком часто и без видимых причин. Повышенная тревожность и пугливость детей проистекает от многих причин, например, от особой чувствительности нервной системы. Наиболее же серьезный источник – конфликтная атмосфера в семье. В таких семьях дети переживают очень сильные, беспредметные, неопределенные для них самих страхи и тревогу (Белкина В. Н., 1998).

Символические страхи – переживание состояния или ситуации угрозы безотносительно к предмету; угрозу представляет ситуация неопределенности или фантазии.

Резюме

Можно выделить основные направления в развитии эмоциональной сферы дошкольника:

- усложняется содержание эмоциональной сферы, импрессивная сторона эмоций и чувств;
- формируется общий эмоциональный фон психической жизни ребенка.
- становится иной экспрессивная сторона эмоций и чувств ребенка-дошкольника.

Во-первых, ребенок усваивает «язык» чувств. Он учится с помощью взглядов, мимики, улыбок, жестов, позы, движений, интонаций голоса выражать свои переживания. Во-вторых, ребенок-дошкольник уже может словами объяснить свое состояние, хотя в этом смысле его возможности ограничены. Он говорит: «Мне больно!», «Я обиделся», «Мне приятно», «Я радуюсь», «Я скучаю», «Мне жалко». Это свидетельствует об ином уровне осознания им своего внутреннего мира. В-третьих, ребенок постепенно овладевает умением сдерживать бурные, резкие выражения чувств. Таким образом, ребенок начинает понимать, как нужно себя вести в определенной ситуации. Кроме того, у него появляются первые признаки воли (Белкина В. Н., 1998).

Вопросы для повторения

1. Почему период от 2 до 6 лет называют возрастом эффективности?
2. В каком возрасте у детей появляется чувство юмора?
3. Какие существуют виды эмпатии?
4. С какого возраста ребенок начинает различать истинные и внешне проявляемые эмоции?
5. Что такое «праксические чувства»?
6. Когда у детей начинается период символических страхов и в чем они заключаются?

Ключевые термины и понятия

- Познавательные эмоции
- Креативность
- Аффективность
- Индивидуализм
- Чувство юмора
- Гуманистическая эмпатия
- Эгоцентрическая эмпатия
- Понимание эмоций
- Высшие чувства
- Эстетические чувства
- Интеллектуальные чувства
- Праксические чувства
- Эмоциональные нарушения
- Страх
- Конкретные страхи
- Символические страхи

Глава 3. Мотивационно-личностная сфера

Структура мотивации ребенка 2-3 лет достаточно аморфна, поскольку доступные ему мотивы и потребности сменяются друг за другом в относительно случайном порядке. Жизненно важные потребности и капризы нередко еще не дифференцируются и иногда приобретают для ребенка одинаково высокую значимость. Мотивы сменяются во времени, не подчиняясь еще единому сознательно-волевому контролю. Новые потребности или, точнее, изменение потребностей ребенка может быть результатом большого разнообразия обстоятельств и событий.

Доминирующие установки – готовность, предрасположенность субъекта к определенной форме реагирования.

Мнение ученых

Первичное соподчинение мотивов, возникающее в начале дошкольного возраста, развивается в двух направлениях: во-первых, в направлении формирования самого механизма соподчинения, во-вторых, в направлении усвоения ребенком, новых, более высоких мотивов деятельности (А. Н. Леонтьев, 1948).

Альтруистическая установка – готовность, предрасположенность субъекта к поведению, направленному на благо других.

Примерно к 4 годам соподчиненность потребностей и желаний ребенка приобретает более или менее устойчивые формы. Появляются доминирующие установки: у одних престижные (эгоистические), у других, наоборот, – альтруистические, у третьих – направленные на достижение успеха. Разнообразные интересы ребенка также начинают приобретать относительную устойчивость. Вследствие всего начинает складываться индивидуальная мотивационная система (сфера) ребенка (Е. П. Ильин, 2000).

Престижная (эгоистическая) установка – предрасположенность субъекта к поведению, направленному на собственные интересы, желания, потребности

Кризис трехлеток: потребность в признании, уважении

Мнение ученых

Каждый человек (за редкими исключениями, связанными с патологией) постоянно нуждается в признании, в устойчивой и, как правило, высокой оценке собственных достоинств, каждому из нас необходимы и уважение окружающих нас людей, и возможность уважать самого себя (А. Маслоу, 1999, с 88).

Характерной особенностью развития являются возникающие у ребенка после 2 лет негативизм, упрямство, непослушание и строптивость, – симптомы, которые составляют кризис трехлетнего возраста. Проявление этих реакций можно, по всей видимости, рассматривать как зарождение потребности в признании, уважении, так как, по словам Л. С. Выготского: «Ребенок настаивает не по содержанию желания, а потому что он это сказал» (Л. С. Выготский, 1984, с. 374). Действительно, одним из первых слов детского словаря в этом возрасте является слово «нет». Оно позволяет ребенку выразить свое несогласие, нежелание, дает ему возможность сопротивляться желанию родителей делать все за него, выразить свое право на самостоятельность, автономию.

Установка на достижение успеха – предрасположенность субъекта к поведению, направленному на достижение успеха.

Достаточное удовлетворение потребности ребенка в автономии на этом этапе делает ребенка уверенным в себе, помогает ему осознать свою значимость для других. Все это способствует формированию у ребенка глобального чувства самоуважения, которое является базовой потребностью каждого человека. Неудовлетворение потребности в самостоятельности приводит к возникновению у ребенка целого ряда негативных тенденций. Среди них можно выделить пассивность, забитость, злобу, агрессивность, чувство униженности, беспомощности, которые в своей совокупности способствуют формированию у ребенка различных компенсаторных и невротических механизмов, проявляющих себя в более позднем возрасте.

Кризис трехлетнего возраста – этап онтогенеза, сопровождающийся резкой и кардинальной перестройкой сложившихся личностных новообразований у детей и переходом к новому типу взаимоотношений с окружающими.

Потребность в общении

На третьем году жизни существенно изменяется потребность ребенка в общении. Собственно, как отмечает В. С. Выготский, кризис 3 лет протекает в атмо-

сфере перестройки взаимоотношений личности ребенка и окружающих людей – ребенок начинает мотивировать свои поступки не содержанием самой ситуации, а отношениями с другими людьми (Л. С. Выготский, 1984).

Общение со взрослыми

Во время кризиса перестраивается социальная позиция ребенка по отношению к окружающим людям, к авторитету матери и отца. Ребенок постепенно входит в сложный мир людей, как взрослый, так и детский, и пытается отыскать в нем свое место. Он учится ориентироваться в социальных связях, устанавливать дифференцированные отношения с окружающими людьми.

М. И. Лисина выделяет в первые 7 лет жизни ребенка 4 формы его общения с окружающими: ситуативно-личностную, ситуативно-деловую, внеситуативно-познавательную и внеситуативно-личностную (М. И. Лисина, 1986).

В соответствии с ними изменяются требования ребенка к взрослому, который выступает в первую очередь как партнер по взаимодействию и от которого требуются не только внимание, любовь, но и понимание, сопереживание, уважение.

Общение с детьми

На 3-м году жизни у ребенка возникает существенный и довольно постоянный интерес к другим детям, потребность в общении с ними. Постепенно развиваясь и обогащаясь, общение со сверстниками превращается в истинно социальное взаимодействие, которое приводит к созданию маленьких детских сообществ с собственными законами и правилами жизни.

В этом возрасте у детей проявляются достаточно сильные индивидуальные различия коммуникативных способностей. Дети, которые имеющие свободные, легкие, аффективные связи с родителями или братьями и сестрами, легче приспособляются к общению с другими детьми. Некоторые дети, родители которых чрезмерно авторитарны, пытаются подавлять в игре других детей и третировать более слабых.

Формы общения ребенка с окружающими

Ситуативно-личностная (0-6 месяцев) – общение, в ходе которого взрослый обеспечивает выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных потребностей. Ситуативно-деловая (6 мес. -3 года) – общение, разворачивающееся в ходе совместной со взрослым деятельности.

Внеситуативно-познавательная (3-4 года) – общение, разворачивающееся на фоне совместной со взрослым и самостоятельной деятельности ребенка по ознакомлению с физическим миром.

Внеситуативно -личностная (4-6 лет) – общение, разворачивающееся на фоне теоретического и практического познания ребенком социального мира.

Исследования

В исследовании Л. Н. Галигузовой установлено, что дети раннего возраста нередко не могут узнать среди своих товарищей того, с кем 15 раз перед этим встречались наедине и подолгу играли. Даже дошкольники после 3-5 совместных занятий не всегда могут сказать, как зовут их друга. При этом если ребенок этого возраста встречается со взрослым, то его личный интерес к оказываемся неизмеримо более глубоким (Л. Н. Галигузова, 1980).

Мотивация достижения

На данном этапе развития у ребенка постепенно зарождаются истинно мотивационные формы поведения, направленного на достижение, причем полученный в этом возрасте опыт во многом предопределяет будущее такого поведения. Психологи утверждают, что уже к тому моменту, когда ребенку исполнится 10 лет, вполне возможно предсказать его будущее поведение, направленное на достижение успеха.

Исследования

Лонгитюдное исследование, охватившее 4 возрастных периода, выявило высокую степень устойчивости индивидуальных уровней мотивации достижения и предрасположенности детей к соперничеству, начиная с 3-летнего возраста и до взрослости (особенно в интеллектуальной сфере). Оказалось, что большей изменчивостью обладают такие личностные черты, как агрессивность, зависимость, пассивность (M. Vernon, 1971).

Согласно теории Мак-Клелланда, мотив достижения развивается из растущих ожиданий ребенка. Когда ребенок входит в новую ситуацию достижения какой-либо цели, например решения механической головоломки, у него нет определенных экспектаций относительно его способности справиться с этой

задачей. Если головоломка не очень сложна и ребенок способен ее решить правильно, он вскоре разовьет у себя некоторые экспектации и удовольствие от них, которое будет служить позитивным подкреплением для развития мотива достижения.

Эспектация – система ожиданий, требований относительно исполнения индивидом социальных ролей

Вскоре у ребенка разовьется 100%-е ожидание успеха в решении головоломки. Но на этом этапе головоломка теряет свою новизну и ее решение больше не рассматривается как достижение.

Родителям, стремящимся развить у ребенка мотив достижения, необходимо в этот момент дать ему новую, немного более сложную задачу. Однако, если ситуации будут всегда сложны, ребенок начнет испытывать негативные эмоции, и у него станет складываться не мотив достижения успеха, а мотив избегания неудач.

Х. Хекхаузен (1986) выделил определенные этапы в развитии у детей мотивации достижения. Примерно между 2,5 и 3,5 годами у ребенка впервые начинает проявляться способность выводить самостоятельно достигнутый результат из глобальной атрибуции – собственных возможностей. С этого, собственно, и начинается развитие мотивации достижения.

Следующий шаг – различение трудности задачи и оценка своих возможностей в процессе ее решения. Причем первое время, между 3 и 4 годами, прежде всего выделяется трудность. Однако 3-4-летние дети еще не усматривают позитивной связи между трудностью задачи и привлекательностью успеха.

Исследования

По данным Х. Хекхаузена, из трех вариантов задач большинство 4-7-летних детей предпочитали легкую, с которой «справились большинство их сверстников». Кроме того, младшие дети, особенно дошкольники, выбирали для повторного решения одну из уже решенных задач, а более старшие дети, напротив, – нерешенную (Х. Хекхаузен, 1986).

Одним из главных условий формирования мотива достижения у ребенка является способность к оценке собственных возможностей. Примерно в 3-4 года часть дошкольников уже в силах самостоятельно оценить некоторые свои возможности и верно предсказать результаты своих действий на основе собственного опыта (например, дальность прыжка) (М. И. Лисиной и А. И. Сильвестру, 1983).

Уровень притязаний

Очень маленький ребенок, по-видимому, знает только удовлетворение и неудовлетворение своей потребности, но не успех и неудачу в ее реализации. Другими словами, он имеет потребности и цели, но еще не уровень притязаний. Однако уже в возрасте 3 лет ребенок, пытающийся спрыгнуть со ступеньки, скорей всего, откажется от помощи. Он не удовлетворится, пока не достигнет определенного результата самостоятельно. Отказ от помощи – это, вероятно, наилучший поведенческий признак существования притязаний у ребенка. Настойчивое

требование независимости свидетельствует о том, что собственное действие человека стало частью цели.

Уровень притязаний

– желание человека достичь успеха на том уровне сложности или трудности решаемой задачи, на который он считает себя способным или которого, по его мнению, заслуживает.

Исследования

Фэйлз в течение 6 месяцев изучала развитие притязаний у детей в возрасте от 2 до 3 лет. Наблюдая за манипуляциями различных степеней сложности в момент надевания и снятия зимнего комбинезона (расстегнуть молнию, вытащить руку из рукава, повесить шапку на крючок), исследователь обнаружила, что дети этого возраста имеют притязания только в отношении определенных видов деятельности.

Один из установленных в ходе исследования факторов – способность ребенка. Малыш не откажется от помощи в тех видах деятельности, которые ему определенно недоступны. Когда он становится старше или лучше обучен, уровень притязаний проявляется в отношении более сложных действий. Фэйлз также обнаружила, что социальные ситуации или похвала способствуют повышению притязания у ребенка (К. Левин, 2000).

Приблизительно в 5-6 лет у детей начинают проявляться индивидуальные различия в мотивации достижения. Это находит свое выражение в уровне сложности задания, которое дети берутся выполнить. Такие различия определяются в первую очередь поведением родителей: их одобрением, признанием успехов ребенка и стилем воспитания.

Влияние родителей на мотивацию достижения

Социальные ценности родителей влияют на способ воспитания детей, который в свою очередь влияет на их мотивацию. Так, родители с высоким мотивом достижения подталкивают своих детей к ранней независимости и ставят им высокие требования в достижении. Они также поддерживают и усиливают в детях достижение превосходства в решении различных задач (D. McClelland, 1961).

Исследования

Крендалл и ее коллеги (1960) обнаружили, что поведение 3-5-летних детей, направленное на достижение (наблюдения проводились в детском саду во время игр), связано с тенденцией их матерей вознаграждать по потребности ребенка к достижению и его стремление к одобрению (D. Solomon, 1982). Кроме того, взаимосвязь между поведением родителей и достижением ребенка проявляется сильнее у девочек, чем у мальчиков.

Мак-Клелланд называет следующие крайности в воспитании детей, которые негативно влияют на формирование у них мотива достижения (D. McClelland, 1961):

- 1) доминантность и авторитаризм отца (в данном случае у ребенка формируются неуверенность в своих силах и низкий уровень мотива достижения, так как отец сам принимает все решения);
- 2) низкие стандарты совершенства и снисходительное отношение к ребенку;
- 3) слишком раннее требование самостоятельности от ребенка.

При формировании у ребенка мотива достижения родителям следует выдвигать высокие стандарты совершенства и вводить их в то время, когда ребенок реально может их достичь. Кроме того, родителям следует без излишнего вмешательства позволять своим детям достигать желаемой цели, при этом выражая не снисходительность, а искреннее эмоциональное удовольствие от результатов.

Тендерные особенности мотивации достижения

В этот же период у ребенка формируются гендерные схемы. Г. Крайг указывает, что уже в 2,5 года у малыша формируется первый уровень понимания половой идентичности (Г. Крайг, 2000). Это приводит к выбору ребенком определенных моделей поведения, формированию у него тендерных стереотипов, что в свою очередь влияет на становление определенных мотивов, интересов, ценностей и идеалов. Однако полоролевые стереотипы ограничивают и мужчин и женщин в их достижимости и женщин в их достижениях, уменьшая использование реального потенциала.

Тендерные схемы – набор ожидаемых образцов поведения (норм) для мужчин и женщин.

Мнение ученых

Несмотря на общие социальные изменения, половые различия существуют и в мотивации достижения: у мужчин превалирует мотивация успеха, а у женщин – мотивации избегания неудач (E D. Ferguson, 1976).

Воспитание у ребенка в раннем возрасте полоролевых качеств впоследствии играет существенную роль в его учебных достижениях и в последующей карьере. Общество через своих «агентов» – семью, школу, церковь, СМИ, различные экономические и политические институты – стимулирует и подкрепляет развитие независимости и мотивацию достижения у мальчиков и аффилиативные мотивы у девочек.

Игра и развитие мотивационной сферы

Формирование мотивационной сферы у детей дошкольного возраста неразрывно связано с их игровой деятельностью, которая занимает центральное место в жизни ребенка и представляет собой важнейшую форму его активности. Во время игры у ребенка формируется соподчинение мотивов – подчинение ситуативных мотивов более общим и высоким, а кроме того, происходит формирование мотивов более высокого типа, связанных с выполнением ребенком взятых на себя обязанностей (Д. Б. Эльконин, 1960).

По ходу игры у ребенка возникает множество мимолетных желаний, в основном вызванных привлекательностью предметов, не находящихся в его распоряжении, или ролей, которые выполняют другие дети. Но ребенок вынужден отказываться от этих случайных желаний в пользу основного побудительного мотива. Игра выступает как деятельность, внутри которой не только осуществляется соподчинение мотивов, но и происходит их насыщение новым социальным, специфически человеческим содержанием.

Ролевая игра – ведущая деятельность дошкольного возраста; в развернутом виде представляет собой деятельность, в ходе которой дети берут на себя роли взрослых, воспроизводят их деятельность, а также их взаимоотношения.

Возможно, игра представляет собой мотив и сама по себе, так как в силу самой своей природы не направлена на достижение какой-то объективной цели. Так, А. Н. Леонтьев полагает, что мотив игрового действия лежит не в результате действия, а в самом процессе. Например, у ребенка, играющего в кубики, мотив игры лежит не в том, чтобы сделать постройку, а в том, чтобы делать ее, т. е. в содержании самого действия. Это справедливо не только для игры дошкольника, но и для всякой настоящей игры вообще. Не выиграть, а играть – такова общая формула мотивации игры (А. Н. Леонтьев, 1948).

Значение ролевой игры для развития мотивационной сферы

Игра зачастую происходит из идентификации детей с родителями и желания подражать взрослым, а частично из попыток детей играть роли тех взрослых, которые рассматриваются ими как могущественные фигуры. Возможно, в данном случае желание ребенка почувствовать некоторый вид власти можно интерпретировать как проявление у него мотива власти. Кроме того, в игре можно наблю-

дать более или менее явные формы символических выражений тех желаний, конфликтных мотиваций и эмоций, которые ребенок не может демонстрировать открыто или выразить на словах. Так, дети часто играют в полицейских и грабителей, в войну, в диких животных и т. п., что позволяет им социально приемлемым путем выплеснуть агрессивные, асоциальные порывы.

Просоциальные мотивы – мотивы, направленные на позитивное, конструктивное, социально полезное поведение.

С другой стороны, в коллективной ролевой игре происходит усвоение социальных норм, формирование у него моральных суждений, развитие кооперации и сотрудничества, что способствует формированию у ребенка просоциальных мотивов, таких как альтруизм и взаимопомощь.

Развитие у ребенка интересов и любопытства

В этом возрасте у детей начинают проявляться интересы к творческим видам деятельности – рисованию, лепке, конструированию, пению, музыке. Однако эти интересы пока еще недостаточно устойчивы и могут сильно варьироваться.

Кроме того, рассматриваемый возраст – это возраст «почемучек», когда любопытство детей достигает своего апогея и нет предела их любознательности и вопросам.

Появление способности к фантазированию является, как правило, особенностью хорошо развитых детей. С другой стороны, фантазии могут служить и сигналом фрустрации различных мотивов. Поэтому при чрезмерном фантазировании ребенка следует обратить более пристальное внимание на сюжетный характер его фантазий.

Сексуальное любопытство, присущее ребенку этого возраста, начинается с интереса к собственному телу. Мастурбация и игра половыми органами являются довольно распространенными явлениями, хотя взрослые, особенно матери, стремятся контролировать это. Постепенно этот интерес ребенка принимает форму вопросов относительно половых различий мальчиков и девочек, происхождения детей и т. п., поскольку комплексные паттерны сексуально мотивированного поведения развиваются у ребенка на протяжении всего детства задолго до пубертата.

Резюме

Первичное соподчинение мотивов, возникающее в начале дошкольного периода, развивается в направлении формирования самого механизма соподчинения и усвоения ребенком новых, более высоких мотивов деятельности. Появляются доминирующие установки: у одних престижные (эгоистичные), у других – альтруистические, у третьих – направленные на достижение успеха. Происходящие изменения потребностей в общении протекают в атмосфере коренной перестройки взаимоотношений ребенка с окружающими людьми. Зарождение потребности в автономии, признании и уважении проявляется в реакциях негативизма и упрямства. Достаточное удовлетворение этих потребностей на этом этапе способствует дальнейшему формированию у ребенка глобального чувства самоуважения – одной из фундаментальных потребностей человека.

Характерной особенностью данного возрастного периода является также постепенное зарождение истинно мотивационных форм поведения, направленного на достижение. При этом данные различных исследований показывают, что заложенный в этом возрасте социальный опыт во многом предопределяет будущее такого поведения. Приблизительно в 5-6 лет можно говорить также о начале проявления у детей тендерных и индивидуальных различий в мотивации достижения.

Вопросы для повторения

1. В каком возрасте у детей появляются доминирующие установки?
2. В чем выражается кризис трехлетнего возраста?

3. Почему личный интерес к взрослым у дошкольников всегда неизмеримо выше, чем к сверстникам?

4. Когда, согласно Х. Хекхаузену, у детей начинается развитие мотивации достижения?

5. У мальчиков или у девочек сильнее проявляется взаимосвязь между их достижениями и поведением родителей?

6. Какие важнейшие особенности мотивационной сферы ребенка проявляются в процессе детской игры?

Ключевые термины и понятия

- Доминирующие установки
- Индивидуальная мотивационная сфера
- Кризис трехлетнего возраста
- Формы общения с окружающими
- Экспектации
- Мотивация достижения
- Уровень притязаний
- Тендерные схемы
- Ролевая игра
- Просоциальные мотивы
- Сексуальное любопытство

Глава 4. Особенности Я-концепции

Я-концепция ребенка еще слабо структурирована и обладает в этот период наибольшей пластичностью. Монополия родителей на общение с ребенком, самосознание которого только начинает пробуждаться, приводит к тому, что их установки становятся решающим фактором формирования основ его Я-концепции.

Именно в детстве, когда межличностное общение является особенно важным для формирования самоостановок, и возникает целый ряд ограничений в выборе критериев собственной значимости. Ориентиры для самооценки, заложенные в детстве, поддерживают сами себя в течение всей жизни человека, и отказаться от них чрезвычайно трудно. Это обстоятельство ставит под сомнение теоретическое допущение, что индивид может легко повысить самооценку, снизив уровень своих притязаний. Этим же, в частности, объясняется и то, что некоторые люди, провозглашающие на словах оптимистический лозунг «видеть во всем только светлые стороны», отличаются негативными самоостановками.

С точки зрения Э. Эриксона, вторая стадия развития Я-концепции длится от полутора до трех-четырёх лет. В этот период ребенок уже осознает свое индивидуальное начало и самого себя как активно действующее существо. Если активность ребенка не соответствует ожиданиям взрослых, то он сталкивается с их неодобрением.

Главный позитивный результат развития ребенка на этой стадии – достижение чувства независимости. Ребенок стремится освободиться от полной зависимости взрослых и обрести некоторую самостоятельность, поэтому он стремится делать все сам, отвергая любую помощь: при еде, при одевании, на прогулке и т. д.

Взрослые во многом ограничивают детскую активность, обеспечивая со своей точки зрения безопасность ребенка, а также руководствуясь соображениями порядка и целесообразности. Если ребенок сопротивляется требованиям взрослых, то возникают конфликты, которые, как считает Э. Эриксон, могут привести к появлению у малыша чувства неуверенности как в собственных силах, так и в своей автономии. Дилемма автономии и неуверенности является ключевой проблемой этого периода детства. То, как разрешается данный кризис, сказывается на дальнейшем развитии личности.

Р. Берне обращает внимание на то, что в этом возрасте ребенок особенно нуждается в благожелательной поддержке и воодушевлении со стороны окружающих. Зарождающееся у него чувство автономии должно встречать поощрение настолько, чтобы конфликты, связанные с запретами взрослых, не приводили к излишней застенчивости и сомнению в собственных силах. Развитие самоконтроля у малыша должно происходить без ущерба для формирования у него позитивной самооценки.

Начиная с 4 лету ребенка появляются первые представления о том, каким он может стать. Необычайно энергичной и настойчивой становится познавательная деятельность ребенка, главной движущей силой которой является любознательность. Ребенок может уже свободно передвигаться и достаточно владеет речью, чтобы задавать вопросы и осмысливать полученные ответы.

Крайне важно, чтобы родители не подавляли познавательную активность ребенка. Главной опасностью этого периода Э. Эриксон считает возможность появления у ребенка чувства вины за свою любознательность и активность, которое может подавить чувство инициативы. В свою очередь Р. Берне советует родителям, стремящимся сформировать у ребенка положительную самооценку, выражать свое отношение к активности ребенка таким образом, чтобы у него не возникало уничижительное по отношению к самому себе наказующее самосознание.

Я-концепция как психологическое новообразование становится очевидной в случае:

1) когда самооценка ребенка формируется в результате выявления черт отличия от других людей, нежели с установлением каких-то своих неповторимых особенностей;

2) когда у ребенка возникает способность к рефлексии и он начинает сознавать, как воспринимают его другие люди.

Роль речи в формировании Я-концепции

Для «кристаллизации» Я-концепции важнейшим является момент, когда ребенок начинает относительно свободно владеть языком.

Показателем растущего чувства собственной индивидуальности служит употребление ребенком местоимения «Я». Обычно на третьем году жизни, когда дети начинают произносить короткие предложения, они часто, выполняя какие-либо действия, описывают его. Например, взбираясь на стул, ребенок говорит: «Я сяду».

Значение собственного имени в Я-концепции ребенка

Еще до того как ребенок начинает говорить, он уже знает свое имя и реагирует на него. Позже имя включается им в «Я-образ» и используется как средство самоактуализации. На вопрос «Кто ты?» ребенок сообщает свое имя (до того как он запомнит и фамилию). Он часто негодует на неточность произношения своего имени и добивается верного обращения. Имя индивидуализирует ребенка и одновременно он идентифицируется с эстетикой и другими содержательными составляющими своего имени. Порой детям нравятся красиво звучащие или редкие имена, но иногда резкое несоответствие своего имени другим (знакомым и привычным) заставляет ребенка отказаться от собственного и представляться другим именем.

Самоактуализация – стремление личности в своем развитии наиболее полно проявлять и использовать в деятельности свои таланты, способности, возможности и т. п. Самоактуализация (в концепциях гуманистически ориентированных психологов) занимает в структуре потребностей личности одно из первостепенных мест в ряду фундаментальных потребностей.

Возможно, отстаивание своего имени или, наоборот, поиск более подходящего говорит о уже существующей структуре Я-образа или об активной динамике его структурирования.

Ребенок обычно рано усваивает, что его имя символизирует его самого. Реакция ребенка на свое имя является надежным показателем особенностей развития Я-концепции. Если ребенку нравится его имя, он обычно и сам себе нравится, и наоборот. Невозможно определить, является ли отношение к имени первичным или ребенок вначале имеет отношение к себе, а затем уже переносит его на имя. Однако для многих детей начало формирования Я-концепции совпадает с моментом обнаружения того факта, что у них есть имя.

Мнение ученых

Р. Берне выдвигает гипотезу о роли имени и именованности в развитии Я-концепции. Самосознание ребенка основывается на отличии себя от других. Главным в создании Я как социального объекта является его идентифицирование, а одним из способов этого служит именованность. Но если объект получил имя и благодаря имени – определенность, по отношению к нему можно занять и определенную позицию.

Принятие того, как ребенка вербально обозначают другие, определяет еще один аспект самоосознавания – «Я и мое имя». Все качественные или сравнительные ласкательные или порицающие имена, которые даются в детстве взрослыми, производят эффект «указателя» в самопроявлениях ребенка. Так, обращение к ребенку со своеобразной «маркировкой» «умница» создает соответствующий Я-образ, и ребенок будет стремиться «поддерживать» его истинность. Другое наименование, типа «жадина», несоотносимое с первым, вызовет явный протест, так как ребенок не может примириться с таким несоответствием.

Фрагментация личности – отсутствие целостности, гармоничности в структуре личности.

Известный автор книги «Психология развития» С. Крайг указывает, что представления человека о самом себе даже в детском возрасте должны быть согласованными (не противоречащими друг другу), иначе произойдет фрагментация личности, и человек будет страдать от смешения ролей.

Формирование половой идентичности Я-образа

К 3-4 годам ребенок знает о своей принадлежности к определенному полу и ясно различает пол окружающих его людей, хотя дети часто ассоциируют половую принадлежность со случайными внешними признаками – типа одежды, прически. Относительно своей половой идентификации у ребенка в этом возрасте имеются некоторые сложности. Это проявляется в том, что оценка ребенком степени своей маскулинности/ феминности затруднена неопределенностью детских поло-ролевых предпочтений, которые выясняются путем ответов на вопрос «Кем бы ты предпочел быть – мальчиком или девочкой?» и поведенческих «экспериментов», когда ребенок вынужден выбирать между мужским и женским образцом или ролью.

Полоролевые предпочтения – конкретизация в половой соотношенности деятельности или поведения.

Половая самоидентичность - сознание своей принадлежности к полу.

Относительно половой психологической дифференциации и формирования половой самоидентичности существуют три альтернативные теории.

Теория идентификации, имеющая психоаналитическую основу, подчеркивает роль эмоций и подражания. Предполагается, что ребенок бессознательно имитирует поведение представителей своего пола.

Теория половой типизации опирается на концепцию социального научения и объясняет половую идентификацию действием подкрепления: родители и дру-

гие люди поощряют мальчиков за поведение, которое принято считать мальчишеским, и осуждают их, когда они ведут себя «женственно»; девочки же получают положительное подкрепление за фемининное поведение и отрицательное – за маскулинное. Половая типизация – это процесс: сначала ребенок учится различать образцы поведения, дифференцируемые по полу, затем обобщать этот частный опыт на новые ситуации и, наконец, выполнять правила поведения в соответствии со своим полом.

Теория самокатегоризации связана с когнитивными воззрениями и подчеркивает познавательную сторону этого процесса: ребенок сначала усваивает половую идентичность, определяя себя в качестве «мальчика» или «девочки», а затем старается вести себя в соответствии со своей половой принадлежностью.

Л. А. Кольберг приводил следующий пример: «Так, в свете теории половой типизации ребенок мог бы сказать: "Я хочу поощрения, меня поощряют, когда я делаю "мальчишеские" вещи, поэтому я хочу быть мальчиком», а в свете теории самокатегоризации: «Я мальчик, поэтому я хочу делать "мальчишеские" вещи, и возможность их делать меня вознаграждает» (цитируется по: Кон И. С, 1981).

На этапе раннего детства происходит первичная половая идентификация: ребенок уже понимает то, что пол не изменяется с течением времени, при смене одежды, рода занятия или других внешних признаков. Однако, когда детям приходится решать, кто – мужчина и кто – женщина, они сравнительно мало обращают внимание на различие половых органов (в частности, это характерно для детских рисунков). Дети старше 4 лет не только правильно различают пол окружающих людей, но и хорошо знают, что в зависимости от пола к человеку предъявляются разные требования. Это сказывается в личных сценариях детей, когда они представляют свое будущее.

Я-образ и самооценка в играх ребенка

Игра – сюжетное и ролевое воплощение «перспективного» Я-образа ребенка, поэтому можно сказать, что в игре проявляется его самооценка. В то же время в игре обозначается готовность ребенка к саморегуляции, т. е. развивается регулятивная функция самооценки.

Мнение ученых

По мнению И. И. Чесноковой (1977), самооценка является важным звеном мотивационно-потребностной сферы личности ребенка, формирующимся только при условии, когда ребенок является не только объектом, но и субъектом оценочной деятельности. С точки зрения этого автора, на формирование отношения личности к себе в процессе какой-либо деятельности наиболее существенно влияют собственные достижения и самооценка.

Кроме того, в процессе самооценки личности происходит соотнесение своей собственной оценки с общественной и оценкой тех членов коллектива, мнение которых в силу определенных для личности причин является значимым.

Исследования

Л. И. Уманец (1987) наблюдала за выбором детьми игровых ролей и за изменением их притязаний исполнять ту или иную роль, возникающим под влиянием оценки игровой группы. Высокому уровню притязания отвечал выбор детьми главных ролей, среднему уровню соответствовал выбор ролей помощников исполнителей главных ролей, а низкому – выбор рядовых ролей. Результаты экспериментов показали, что в воображаемых игровых ситуациях дети всех возрастных групп выбирали для себя, как правило, главные роли. В реальных же игровых ситуациях у детей фиксировалась определенная динамика притязаний. Изучение особенностей самооценки детей позволило сделать следующие выводы: – Испытуемые среднего дошкольного возраста под влиянием ожидаемой оценки группы не изменяют своих притязаний – выполнять главные игровые роли. – В старшем дошко-

льном возрасте зафиксирована относительно устойчивая динамика игровых притязаний детей под влиянием ожидаемой оценки группы сверстников. Оценка игровой группы сверстников в процессе игры оказывает существенное влияние на самооценку детей старшего дошкольного возраста. Механизм такого влияния обуславливает тенденцию сближения самооценки с групповой оценкой.

Мотивационно–потребностная сфера личности – те аспекты личности и личностные состояния, которые побуждают личность к действию, вызывают активность субъекта с определенной целью. Мотивационно-потребностная сфера личности включает интересы, влечения, эмоции, установки и идеалы.

Кроме того, экспериментальные данные Л. И. Уманец свидетельствуют о том, что в игре без специального руководства со стороны воспитателя у ребенка не формируется такая самооценка, которая бы оптимально регулировала его отношения со сверстниками.

Я-образ и опыт общения ребенка

Образ самого себя складывается у ребенка в условиях взаимодействия его индивидуального опыта и общения с другими людьми. Формирование образа-Я у ребенка начинается задолго до дошкольного возраста, так как к трем годам многие дети располагают уже довольно ясными и точными представлениями о своих возможностях.

Представления, которые возникают у ребенка только на основе его индивидуального опыта, характеризуются неустойчивостью и нечеткостью и могут игнорироваться ребенком под влиянием оценочных воздействий взрослого. По мере развития детей эти представления приобретают все более основательный, устойчивый характер, и в пять-семь лет оценки окружающих принимаются ребенком лишь в определенной мере, преломляясь через призму тех результатов и выводов, которые подсказываются ему его личным опытом.

Знания, приобретенные ребенком в результате его индивидуального опыта, отличаются большой конкретностью. Поэтому представления дошкольника, основанные на таких знаниях, имеют менее выраженную эмоциональную окраску, чем представления, сформированные посредством общения с другими людьми, в которых аффективный элемент присутствует в большей мере.

Важнейшая функция индивидуального опыта ребенка состоит в обеспечении когнитивной части образа самого себя фактическими знаниями о себе, своих способностях и возможностях.

Общение ребенка со взрослыми

Любые оценочные воздействия взрослых на ребенка содержат в себе и эмоциональные и познавательные элементы, поэтому не только направляют его внимание на хорошие и плохие стороны собственного поведения, но и становятся моделью для построения представлений о себе. В этих отношениях характер оценочных воздействий взрослого имеет определяющее значение в процессе формирования у дошкольника представлений о своих возможностях.

Уровень точности представлений дошкольника о себе пропорционален уровню адекватности оценочных воздействий взрослого.

Заниженная оценка взрослых оказывает наиболее отрицательное действие на точность определения детьми результатов своих действий. Она вызывает у детей недоверие, споры, несогласие и даже отказ от деятельности.

Завышенная оценка взрослых оказывает двоякое действие на поведение дошкольника:

1) искажает представления ребенка в сторону преувеличения результатов его действий;

2) мобилизует его силы, стимулирует оптимизм и уверенность ребенка в достижении хороших результатов.

Информация о своих возможностях, которую дошкольник накапливает в индивидуальном опыте, становится конструктивным материалом для формирования Я-образа в том случае, когда она подтверждается в опыте его общения с окружающими. Поэтому так велика роль точных оценочных воздействий взрослого в образовании объективных представлений ребенка о себе самом.

Опыт общения со взрослыми является для ребенка главным источником оценочных воздействий, под влиянием которых у него формируется отношение к реальному миру, самому себе и другим людям. Кроме того, общение ребенка со взрослыми организует его индивидуальный опыт, выполняя при этом три основные функции:

- этот опыт общения выдвигает перед ребенком цель осознания, а иногда и вербализации своего индивидуального опыта;
- подсказывает ребенку в некоторых случаях способ решения разных задач в индивидуальном опыте;
- способствует систематизации и обобщению всего накопленного ребенком опыта.

Опыт общения со взрослыми служит для детей средством сравнения себя с эталоном или идеалом, к которому можно лишь стремиться.

Зависимость поведения дошкольника от оценочных воздействий взрослого обратно пропорциональна возрасту детей: чем младше ребенок, тем менее критично воспринимает он мнения взрослых и тем меньше его представления о своих возможностях опираются на конкретные результаты деятельности. В старшем дошкольном возрасте взрослый остается для ребенка таким же авторитетом, как и для малыша, однако оценки дошкольника в большей мере преломляются через призму тех результатов и выводов, которые подсказывает ребенку его индивидуальный опыт.

Общение ребенка со сверстниками

Чем младше дошкольник, тем менее значимы для него оценки сверстников. В процессе формирования у ребенка представлений о своих возможностях опыт общения со сверстниками является в первую очередь контекстом для сравнения с «подобными себе существами» и служит основой для приобретения основных навыков коллективной жизни. Кроме того, общение со сверстниками является одновременно и средством взаимного обмена оценочными мнениями, благодаря которому ребенок получает возможность видеть себя глазами сверстников.

Образование точных представлений ребенка о самом себе предполагает гармоничное сочетание его индивидуального опыта и тех оценок и знаний о себе, которые ребенок накапливает посредством общения с другими людьми. Если данная гармония нарушится в результате скудности индивидуального опыта или в силу неблагоприятных условий общения ребенка с окружающими, то его представления о самом себе начинают постепенно искажаться в сторону завышаться или занижаться.

Причиной формирования завышенной самооценки у дошкольника может стать общение со взрослым, который постоянно преувеличивает его успехи и достижения. А при общении со взрослым, подчеркивающим лишь его недостатки и неумение, у ребенка возникают систематические отклонения в сторону занижения своих возможностей.

Я-образ и социальные принципы

Психическое развитие индивида во многом определяется приобщением к социальному опыту, в том числе и в сфере моральных норм.

Потенциальный Я-образ – каким я мог бы быть при реализации (субъективно воспринимаемых) не задействованных личностных качеств, в том числе и негативных.

Реальный Я-образ – каким я вижу себя в настоящий момент.

Основная функция морали – регуляция социального поведения и взаимоотношений людей в соответствии с принятой в обществе системой ценностей. В связи с этим личность предъявляет к себе соответствующие требования, происходит оценивание себя, и в ситуациях несоответствия налагаются санкции на себя. Таким образом, происходит социально ориентированная саморегуляция: отрицательная самооценка при нарушении социальных норм выполняет роль внутренних санкций (аналогично тому как отрицательная оценка другого является одной из форм внешней санкции); в то же время положительная самооценка становится инструментом самоактуализации.

Оценивается не только то, что соответствует настоящему моменту, но и то, каким может стать «Я» при нарушении норм. Этот процесс представляет собой поэтапное приобретение самосознания, в структуре которого выделяется реальный Я-образ и потенциальный Я-образ.

Основные положения, выражающие связь моральных норм и Я-образа

1. Основным психологическим фактором моральной саморегуляции является самосознание.

2. Моральное поведение определяется той формой самосознания, которая характеризуется расслоением целостного образа Я на Я-реальное и Я-потенциальное.

3. Мотивом, побуждающим человека соблюдать социальные нормы, является стремление сохранить исходный положительный образ себя.

4. В содержание положительного образа Я входит такая характеристика, как соблюдение моральных норм и принципов.

В конце дошкольного возраста у ребенка проявляется опосредованная образом-Я саморегуляция морального поведения, то есть происходит расслоение образа Я на Я-реальное и Я-потенциальное.

Уже у пятилетних детей имеется способность управлять своим поведением в связи с ситуациями морального выбора. После пяти лет дети живо интересуются нормами и правилами взаимоотношений людей, их поведением и вполне осознанно следуют нормам и ситуациям морального выбора, что отражено в исследованиях С. Н. Карповой и Л. Г. Лысюк (1986), а также Е. В. Субботского (1977).

Пятилетние дети в своих играх проявляют творчество сюжетосложения. Они воображают себя и свои действия в придуманных ими обстоятельствах. Тем самым дети создают образ себя (часто весьма далекий от истинных объективных характеристик), возможно с целью гармонизации и компенсации реально-ситуационного самовосприятия.

Исследования

В исследованиях Якобсон С. Г. и Моревой Г. И. (1989) была предпринята попытка изучения связи между моральным поведением ребенка и его моральным самосознанием.

Наблюдались дети шести-семи лет (дошкольники) с разными формами морального поведения, а именно: дети, устойчиво соблюдавшие нормы, с неустойчивым соблюдением норм и дети, систематически нарушающие нормы морального поведения. В процессе эксперимента анализу подвергалась степень справедливости детей при распределении игрушек. Выяснилось, что все дети обладают высокой исходной самооценкой, высоко оценивают сверстника, соблюдающего норму, и очень низко того, кто ее нарушает. Однако те дети, которые устойчиво соблюдают нормы морального поведения, резко снижают самооценку при ее воображаемом нарушении. Это говорит о высокой критичности к собственному отрицательному поведению. Дети с неустойчивым соблюдением моральных норм, даже следуя норме, относятся к ее возможному нарушению снисходительно. При

этом свое реальное нарушение нормы «неустойчивые» оценивают выше, чем воображаемое.

Дети, систематически нарушающие норму, оценивают себя высоко, так же как и сверстников, соблюдающих норму. Возможное соблюдение норм оценивается ими хотя и достаточно высоко, но все же достоверно ниже, чем реальное нарушение. Это говорит не только об отсутствии критичности к собственному нарушению нормы, но и о наличии у этих детей явной тенденции к оправданию подобного поведения, а также о совершенно разных критериях при оценке своего и чужого поведения. Авторами исследования были выявлены особенности самооценок детей при нарушении ими моральной нормы:

1. Дети с разным моральным поведением различаются характером своих самооценок по поводу реального и воображаемого соблюдения – нарушения норм.

2. Соотношение самооценок по поводу реального и воображаемого соблюдения – нарушения норм коррелируется поведением детей.

3. Изменение образа себя меняет как поведение, так и самооценку ребенка.

4. Образ себя определяет моральное поведение ребенка, если имеет структуру, содержащую Я-реальное и Я-потенциальное, при которой компонентом Я-реального является одобряемое ребенком соблюдение определенной нормы, а нарушение этой нормы входит в содержание Я-потенциального негативного.

Резюме

В раннем детстве у ребенка параллельно с познанием окружающего мира продолжается познание самого себя. В этом процессе самосознание выполняет центральную и регулирующую функцию. Ребенок осознает свои желания и действия, которые регулируются его личными нормами (в соответствии с его пониманием передаваемых ему взрослыми моральных требований и правил поведения). Ребенок способен оценить себя, осознавая в той или иной степени соответствие собственных качеств и действий определенным ожиданиям или требованиям окружающих. Я-концепция ребенка продолжает формироваться через его взаимодействие с окружающими, например с родственниками, со сверстниками.

По мере того как ребенок становится социально восприимчивым, развиваются и его когнитивные и перцептивные способности, его Я-концепция все более дифференцируется и усложняется. В значительной степени содержание образа-Я ребенка является продуктом процесса социализации.

Основным условием для успешного развития Я-концепции ребенка на этом этапе личностного развития является, как подчеркнул Основным условием для успешного развития Я-концепции ребенка на этом этапе личностного развития является, как подчеркивал К. Роджерс, удовлетворение его потребности в позитивном внимании.

В развитии Я-концепции дошкольника первичное осознание себя ребенком становится сложной и относительно устойчивой системой его самовосприятия: ребенок осознает особенности своего тела, свои физические возможности, идентифицирует себя с определенным полом, воспринимает себя членом социальной группы. Развитыми личностными новообразованиями ребенка в дошкольный период являются ранние проявления у него эмпатии и самоконтроля, которые в свою очередь во многом определяют морально-нравственную ориентацию и поведение ребенка на данном этапе его возрастного развития.

Вопросы для повторения

1. Когда Я-концепция становится очевидным психологическим новообразованием?

2. В чем состоит гипотеза Р. Бернса о роли имени в развитии Я-концепции?

3. Как объясняет половую идентификацию теория половой типизации?

4. Каким образом игра развивает регулятивную функцию самооценки?
5. Что опаснее при общении ребенка с взрослыми – их заниженная или завышенная оценка его действий?

6. Каков механизм действия социально ориентированной саморегуляции?

Ключевые термины и понятия

- Я-концепция
- Чувство независимости
- Любознательность
- Самоактуализация
- Фрагментация личности
- Полоролевые предпочтения
- Половая самоидентичность

Глава 5. Поведенческие особенности

Развитие деятельности ребенка в этот период можно разделить на два принципиально отличающихся друг от друга по своему содержанию этапы.

Приблизительно до четырех-пяти лет ведущей в поведении ребенка остается предметная деятельность, основным содержанием которой является познание свойств объектов и совершенствование навыков обращения с ними. В это же время интенсивно развивается речь, становящаяся к пяти годам основным средством общения как со взрослыми, так и с детьми.

Сюжетно-ролевая игра – это вид деятельности детей, в процессе которой они в условных ситуациях воспроизводят ту или иную сферу деятельности и общения взрослых с целью усвоения важнейших социальных ролей и выработки навыков формального и неформального общения.

После пяти лет в качестве ведущей деятельности ребенка выступает сюжетно-ролевая игра, основным назначением которой, с точки зрения формирования субъекта деятельности и общения, является воспроизведение и интериоризация важнейших конвенциональных ролей взрослых данной культуры и отработка навыков формального и неформального общения.

Конвенциональная роль (от лат. *conventio* – соглашение) – представление о предписанном образце поведения, которое ожидается и требуется от человека в данной ситуации, если известна социальная позиция, занимаемая им в совместном действии.

Основным механизмом развития ребенка как субъекта деятельности и общения является подражание. В дошкольном возрасте подражание приобретает форму «идентификации» (Шаповаленко И. В., 1988). Ее содержанием становится осуществляемое ребенком в сюжетно-ролевой игре моделирование поведения обобщенного общественного взрослого.

Биодинамическая ткань движения – гармоничная система мельчайших фрагментов (импульсов) двигательного акта, которые заполняют всю траекторию, описываемую органами движения при выполнении этого акта.

Конкретно-психологической функцией подражания является создание «биодинамической ткани движения» (А. Н. Бернштейн), входящей в качестве одной из составных частей в структуру культурно обусловленных значений объектов социальных ролей и норм.

«Подражательные действия ребенка служат механизмом отражения мира человеческих предметов и явлений. С одной стороны, уподобительный моделирующий характер подражания позволяет ребенку познать скрытые существенные свойства объектов (например, социально закрепленные функции орудий), не открывая их самостоятельно, но воспроизводя по образцу взрослого адекватную им деятельность, в которой эти свойства и обнаруживаются. С другой стороны, воспроизведение действий взрослого собственными активными движениями вносит в

чувственные образы ребенка необходимую составляющую в виде "темного мышечного чувства" (Шаповаленко И. В., 1988, с. 19). Это «темное мышечное чувство» является составной частью не образа объекта, а структуры предметного значения в форме культурно обусловленных схем действий с данной категорией объектов (Шмелев А. Г.).

«Темное» мышечное чувство – в терминологии И. М. Сеченова: смутно осознаваемые ощущения, исходящие от мышц (проприоцептивные ощущения в терминологии Ч. Шеррингтона) в процессе движений, осуществляемых животным при его взаимодействии с объектами окружающего мира. Играет фундаментальную роль в познании внешнего мира.

Благодаря описанной функции «идентификация», подражание сверстнику в этом возрасте создает основы ориентации не только во внешнем объективном мире, но и в собственном, субъективном.

Развитие моторных умений и физической активности

Навыки взаимодействия ребенка с объектами окружающего мира определяются прежде всего уровнем его владения своим собственным телом, степенью включенности в социальное взаимодействие и уровнем собственной активности, инициативы и любознательности. Моторная ловкость и разнообразие действий, производимых с объектами, зависит от темпераментных особенностей ребенка и от разрешающего поведения социума. Ведь для того, чтобы ребенок научился взбираться вверх по вертикальной лестнице и съезжать с крутой горки или нырять головой вниз с высоты в воду, он не только должен быть для этого достаточно моторно развит и хотеть этого, но ему еще должно быть разрешено делать это. Следовательно, в развитии моторных навыков у ребенка имеются индивидуальные различия, однако в то же время и имеется некоторый «предел» этого развития (например, не многие европейские дети вырабатывают развитые навыки лазания по деревьям), выше которого поднимаются не многие дети.

Развитие «схемы тела»

Развиваясь, ребенок познает не только внешние объекты, но и свое собственное тело, и «схема тела»- как психическая структура продолжает формироваться и совершенствоваться. В связи с этим, наряду с сюжетно-ролевыми играми и играми по правилам, дети могут заниматься бессмысленными, на взгляд взрослых, занятиями: подолгу плескаться водой, бросать камешки в цель, пробовать на вкус растения, играть с животными, бегать, прыгать, приседать, крутиться на одном месте, «гонять» на велосипеде, возиться друг с другом, драться понарошку. Во время этих игр дети получают новые ощущения, в результате чего совершенствуется их моторика, движения становятся более координированными.

Возрастные нормы

Трехлетний малыш при ходьбе и беге ставит ноги уже гораздо ближе друг к другу, предметы берет одной рукой, он лучше удерживает равновесие, передвигается более плавно и ловко.

Четырехлетние дети могут уже менять ритм бега, прыгать. Они демонстрируют большую, чем трехлетки, силу, выносливость и координацию движений. Могут рисовать карандашом простые формы и фигуры; рисуют красками; делают из кубиков постройки. Могут одевать и снимать с себя простую одежду и элементарно обслуживать себя за столом.

В пять лет дети могут уже ходить по гимнастическому бревну, ловко скачут, стоят на одной ноге, могут застегивать пуговицы и молнии, самостоятельно одеваются и раздеваются. Некоторые умеют завязывать шнурки (Крайг Г., 2000, с. 358). В шесть лет некоторые дети уже настолько моторно ловки, что начинают осваивать профессиональные виды деятельности – играть на музыкальных инструментах, плавать, танцевать, кататься на коньках и т. д.

Моторные умения развиваются у ребенка в соответствии с общей, главным образом познавательной активностью. Мотивом, побуждающим дошкольника манипулировать предметами, является познавательный интерес. Именно познавательный интерес и сформированность определенных психических структур делает детей в возрасте приблизительно пяти лет «почемучками». В связи с этим следует учитывать, что игнорирование вопросов ребенка о мироустройстве, появляющихся у него в этом возрасте, может привести к угасанию его познавательного интереса.

Развитие социального поведения

В раннем детстве и раннем дошкольном возрасте продуктивно ребенок общается в основном со взрослыми. С 3-4 лет доля и значение контактов ребенка с другими детьми начинает постепенно возрастать, и к концу дошкольного возраста эти контакты начинают играть ведущую роль в организации поведения ребенка.

Поведение детей в обществе сверстников

Поведение 2-3-летних детей в институционализированных учреждениях характеризуется следующим образом.

Большую часть времени дети играют самостоятельно, т. е. они заняты индивидуальной предметной деятельностью – строят, лепят, «рисуют», возят, катают, переключают, складывают.

При этом они могут комментировать свои действия вслух, давать себе указания, т. е. пользоваться эгоцентрической речью. Одновременно дети наблюдают за тем, что происходит в группе, и особый интерес проявляют к взаимоотношениям между воспитателем и другим ребенком. Таким образом, количество ситуаций индивидуальной деятельности ребенка превышает количество ситуаций его общения с кем-либо приблизительно в два раза. 2-3-летние дети общаются в основном со взрослым. Это общение ребенка имеет форму обращений ко взрослому в случае возникновения каких-либо затруднений или с игровой целью (например, протягивают игрушку, а затем прячут ее за спиной). У трехлетних детей эти обращения связаны еще с требованием оценки результатов их деятельности.

Статистика

Процентное распределение обращений детей ко взрослым по их содержанию следующее: доля предметных обращений – 50%, деловых – 30% и эмоционального плана – 20%. Таким образом, деловые обращения, связанные с предметной деятельностью, составляют целых 80% всех обращений ребенка ко взрослому (Харин С. С., 1988).

Обращения ребенка к сверстникам носят очень редкий и кратковременный характер. Дети активно сопротивляются вмешательству других детей в их игру. Контакты между ними, как правило, конфликтные, и в основном – из-за игрушек. Дети практически не обращаются друг к другу за сопереживанием, но в то же время уже в этом возрасте в характере и поведении ребенка можно заметить элементы сотрудничества. Так, дети могут наблюдать за предметной деятельностью другого ребенка и пытаться «помогать» – протягивают ему подходящую игрушку, деталь. Если это существенно не нарушает игры ребенка, то такое «совместное» действие проходит гладко, без конфликтов (Харин С. С., 1988).

После четырех лет количество контактов со сверстниками и совместных игр быстро возрастает. С развитием языка у ребенка формируется способность к целенаправленному общению, а также способность к оценке личностных качеств других людей и чувствительность к ним. Личностные свойства ребенка начинают выступать в качестве существенного фактора, регулирующего взаимоотношения между детьми, а одним из важнейших объектов для оценки становится поступок личности.

Возраст 3-7 лет – это «начальный период образования личности», во время которого «впервые создается набор основных свойств, определяющих статус ре-

бенка в группе» (Рыбалко Е. Ф., 1990). В связи с этим важное значение, начиная с этого возраста, приобретает оценка личных качеств ребенка, а положительные личностные качества становятся одним из мотивов выбора детьми друг друга для совместной деятельности и общения.

Дети создают свой собственный мир, свою собственную субкультуру, в которой, конечно, воспроизводят типичные роли и отношения между взрослыми. Но в то же время имеются и специфические области, которые остаются незамеченными взрослыми и тщательно оберегаются от их вторжения, составляя детский «секретный мир» (Осорина М. В., 1999).

Развитие игровой деятельности

Дети старше пяти лет объединяются в группы на основе игровой деятельности, которая является ведущим видом деятельности ребенка в этом возрасте.

«Игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются в социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» (Д. Б. Эльконин, 1960).

Игра, как и любой вид деятельности, имеет свою специфику. Во-первых, основной единицей игры является роль. Во-вторых, в игре мотив и цель деятельности совпадают, т. е. интересным является сам процесс. В-третьих, игра разворачивается в мнимой, воображаемой ситуации. При этом младшие дошкольники просто играют в роль, старшие же договариваются о ролях и их распределении, разворачивают сюжет по конкретному плану, воссоздавая события в определенной, строгой последовательности. В-четвертых, игра воспроизводит именно сферу деятельности, а не отдельное событие (Белкина В. Н., 1998).

Состав группы

Детские игровые объединения имеют непостоянный состав, который определяется, как правило, содержанием игры. Только

13% этих детских объединений в старшем дошкольном возрасте постоянны. В пять лет формируются микрогруппы по 4-6 человек, в основном одного пола, и только 8% из них – смешанные.

Наиболее предпочтительной для успешного формирования ребенка как субъекта общения и деятельности является разновозрастная группа, где он может наблюдать и осуществлять не только горизонтальные, но и вертикальные отношения между детьми (Ковалева Т. Н., 1991)

Статус факторами признания ребенка среди сверстников в дошкольном возрасте являются:

- его успешность в индивидуальной и совместной деятельности;
- особенности личностного поведения ребенка;
- оценка его успешности взрослыми.

Исследования

Статус ребенка в игровом объединении оказывает существенное влияние на успешность его индивидуальной деятельности: 62% признаваемых сверстниками детей проявляют высокую успешность и 33% – среднюю, в то время как среди непризнаваемых только 35% – среднеуспешные и 52% – с низкой успешностью. Признаваемые ориентируются на результат, непризнаваемые – на процесс, на то, чтобы выполнить задание как можно лучше. В то же время успешность или неуспешность в деятельности ребенка оказывает влияние и на его личностное поведение. Так, высокая успешность повышает активность ребенка, укрепляет его веру в свои силы, у него появляется желание помочь, одобрить, похвалить другого. Низкая успешность вызывает агрессию, отрицательное доминирование (нападки, ругань и т. д.), желание прекратить деятельность, желание добиться похвалы или же обиду, слезы и уход в себя (Сенько Т. В.).

Дети приходят в детские группы, как правило, из семьи, поэтому их поведение зависит от их установок, ожиданий и восприятия других, выработанных в процессе систематического взаимодействия с родителями. Обнаружено, что при сочетании контроля и свободы со стороны матери, а также невмешательства, агрессивного вмешательства, поощрения самостоятельности, дружелюбия и внимания со стороны отца дети проявляют «директивно-распорядительный» и «распорядительно-исполнительный» способы взаимодействия со сверстниками.

«Директивнораспорядительный» способ взаимодействия

– форма общения в процессе совместной деятельности, при которой преобладают команды и распоряжения.

«Распорядительноисполнительный» способ взаимодействия

– форма общения в процессе совместной деятельности, при которой субъект общения ориентирован на продуктивное сотрудничество и в интересах дела способен как отдавать свои распоряжения, так и исполнять чужие.

При непоследовательном контроле, строгости в воспитании, пристальном внимании к переживаниям и мыслям ребенка со стороны матери, а также сочетании опеки с невмешательством, отдаленностью в общении, предоставлении ребенку самому решать свои проблемы со стороны отца дети чаще проявляют «распорядительно-исполнительный» и «исполнительный» способ взаимодействия со сверстниками (Курганская Л. О., 1989).

Развитие ребенка как субъекта деятельности

В этом возрасте ребенок активно овладевает языком. Владение языком способствует осознанию ребенком себя как субъекта деятельности и общения, как некоторой независимой, отдельной сущности, которая может выступать в качестве источника произвольно вызываемых изменений в доступном ребенку окружении. Это впервые осознанное и остро переживаемое чувство самости, иллюзия всемогущества, появляющаяся у многих детей в возрасте приблизительно 3 лет, усложняет отношения взрослого и ребенка, вследствие чего этот период и получил название «кризис трехлетнего возраста». Качественное своеобразие кризиса трехлетнего возраста заключается в осознании своей самости, зарождении самосознания, появлении чувства «Я» как системного новообразования. Дети в этом возрасте начинают стремиться все делать самостоятельно и по-своему, могут проявлять при этом завидное упорство и неприятную несговорчивость. Из послушных детей, с которыми было легко ладить, они превращаются в «капризных» и «упрямых» «непослушаек».

Мнение ученых

Известные венгерские психологи Й. Раншбург и П. Поппер (1983) так выстраивают цепь событий во взаимоотношениях между взрослым и ребенком.

1. Положительная стимуляция компетенции («ты можешь») → укрепление веры в свои силы → положительное мнение о себе → развитие внутреннего контроля (самоконтроля) → принятие ответственности → самостоятельность → личность, уверенная в себе.

2. Отрицательная стимуляция компетенции («ты не можешь») → ослабление веры в свои силы → отрицательное мнение о себе → ориентация на внешний контроль → боязнь ответственности → зависимость → личность; не уверенная в себе.

Развитие самоконтроля

Самоконтроль – способность сдерживать и подавлять примитивные побуждения и эмоции и подчинять их отдаленным или более высоким и достойным целям.

Язык как средство организации произвольных действий

Развитие у ребенка самоконтроля тесно связано с усвоением им языка. Овладевая языком, ребенок получает не только средство для эффективного общения с окружающими, но и средство для эффективного управления своим поведением. С помощью языка он может сформулировать цель своих действий, спланировать их последовательность, а также соотнести содержание и цели действий с соответствующими нравственными категориями, которые также образованы посредством языка.

Произвольное действие вначале распределяется между взрослым и ребенком, и слово в нем, выражающее команду или просьбу, принадлежит взрослому. После овладения языком, речью ребенок оказывается в состоянии уже сам себе отдавать команды для того, чтобы направить свои действия или воздержаться от выполнения каких-то из них. Именно это он и делает, когда, протягивая руку к запрещенному предмету, сам говорит себе «нельзя» и убирает руку.

Усвоение конвенциональных норм

Наряду с овладением языком как средством организации произвольных действий ребенок осознанно и неосознанно усваивает, интериоризирует и иные механизмы самоконтроля – конвенциональные нормы.

Конвенциональные нормы – совокупность общепринятых в данной общности правил и требований, играющих роль важнейшего средства регуляции поведения ее членов, характера их взаимоотношения, взаимодействия и общения.

Конвенциональные нормы усваиваются путем поощрения или порицания соответствующих действий ребенка взрослыми, расположением которых он дорожит.

«Естественно, что слова, побуждающие к действию ("надо") или запрещающие его ("нельзя"), приобретают для ребенка сигнальное значение только в тех случаях, когда их действие получает постоянное деловое подкрепление. Если мать говорит "нельзя", а ребенок продолжает дергать за шнур электрической лампы или, не обращая внимания на требования "надо", убегает, не убрав игрушки, и такое невыполнение требований остается без каких-либо последствий, нужный стереотип поведения – положительная привычка – не вырабатывается у ребенка. Он не привыкает "тормозить" свои непосредственные побуждения» (Люблинская А. А., 1971, с. 337). Таким образом, посредством поощрений, наказаний, побуждений и предупреждений взрослых у ребенка формируется внутренний цензор, с требованиями которого он начинает соотносить свои поступки и действия (Шибутани Т., 1969).

Недостаточность самоконтроля у дошкольников обусловлена, во-первых, тем, что у них еще слабо развито основанное на использовании языка понятийное, дискурсивное (рассуждающее) мышление, и, следовательно, они не могут еще предвидеть всех возможных последствий своего поведения и осознанно соотнести с ними свои действия. И во-вторых, недостаточность развития самоконтроля детей в этом возрасте связана с тем, что они как раз находятся в том возрасте, когда только еще начинают усваивать основы нравственного поведения.

Половые различия

Уже в дошкольном возрасте проявляются различия в поведении мальчиков и девочек. Кросскультурные исследования показывают, что независимо от культуры общества девочки в возрасте 3-6 лет кажутся более эмоционально теплыми и зависимыми и более заботливыми, особенно в 7-11 лет. Для мальчиков характерна большая доминантность и значительно большая агрессивность (Кон И. С., 1988).

Резюме

Развитие поведения ребенка в этом возрасте можно разделить на два этапа. Приблизительно до 4 лет это преимущественно предметная деятельность ре-

бенка, содержанием которой является познание физических свойств предметного мира и совершенствование своей моторики. После 4 лет ведущей деятельностью ребенка постепенно становится сюжетно-ролевая игра, в процессе которой дети осваивают основные конвенциональные роли. Владение языком позволяет ребенку не только эффективно общаться с окружающими, но и произвольно управлять своим поведением. Общение детей постепенно качественно изменяется: если до 3 лет дети преимущественно общаются со взрослыми и игнорируют других детей, то после 3 лет количество контактов с детьми быстро возрастает и к 5-6 годам эти контакты завершаются образованием групп – детских игровых объединений с непостоянным, преимущественно однополым составом. В деятельности и общении детей становятся все более заметными индивидуальные и половые различия.

Вопросы для повторения

1. Что такое «биодинамическая ткань движения»? 2 От чего зависит моторная ловкость и разнообразие действий, производимых ребенком с объектами?

3. Когда дети чаще проявляют «распорядительно-исполнительный» и «исполнительный» способы взаимодействия со сверстниками?

4. Что является основными факторами признания ребенка среди сверстников в дошкольном возрасте?

5. Какова, по мнению Й. Раншбург и П. Поппер, цепь событий во взаимоотношениях между ребенком и взрослым?

6. Чем обусловлена у дошкольников недостаточность самоконтроля?

Ключевые термины и понятия

- Предметная деятельность
- Сюжетно-ролевая игра
- Конвенциональная роль
- Подражание
- Схема тела
- Статус ребенка
- «Директивно-распорядительный» способ взаимодействия
- «Распорядительно-исполнительный» способ взаимодействия
- Самоконтроль
- Конвенциональные нормы

Итоги возраста

На первых этапах данного возрастного периода преобладает развитие психических процессов, связанных с приобретением индивидом чувственного опыта – ощущения и восприятия. Затем все заметнее становятся изменения в развитии высших психических процессов: произвольной памяти, речи, мышлении и др.

Развитие восприятия в дошкольном возрасте протекает в форме процесса развития и формирования перцептивных действий, от конкретных манипуляций с предметами до интериоризации (переноса практических действий во внутренний план на психическом уровне).

Развитие произвольной памяти идет на фоне феномена амнезии детства, который свидетельствует о том, что на рубеже 3-4 лет происходит переход от младенческой к взрослой организации памяти.

Речь у ребенка в этом возрасте развивается особенно бурно. К концу шестого года жизни дети обычно полностью осваивают фонетику языка, их активный словарь составляет 2-3 тысячи слов.

Развивается наглядно-действенное мышление. Воображение в своем развитии переходит из произвольного в произвольное и начинает выполнять две функции: познавательную-интеллектуальную и аффективно-защитную.

Основным фактором развития всех психических познавательных процессов является игра, которая в процессе развития ребенка изменяется по содержанию от предметно-манипуляционной до сюжетно-ролевой.

Можно выделить основные направления в развитии эмоциональной сферы дошкольника:

- усложняется содержание эмоциональной сферы, импрессивная сторона эмоций и чувств;
- формируется общий эмоциональный фон психической жизни ребенка;
- становится иной экспрессивная сторона эмоций и чувств ребенка-дошкольника.

Во-первых, ребенок усваивает «язык» чувств. Он учится с помощью взглядов, мимики, улыбок, жестов, позы, движений, интонаций голоса выражать свои переживания.

Во-вторых, дошкольник уже может словами объяснить свое состояние, хотя в этом смысле его возможности ограничены. Он говорит: «Мне больно!», «Я обиделся», «Мне приятно», «Я радуюсь», «Я скучаю», «Мне жалко». Это свидетельствует об ином уровне осознания им своего внутреннего мира.

В-третьих, ребенок постепенно овладевает умением сдерживать бурные, резкие выражения чувств. Таким образом, ребенок начинает понимать, как нужно себя вести в определенной ситуации. Кроме того, у него появляются первые признаки воли (Белкина В. Н., 1998).

Первичное соподчинение мотивов, возникающее в начале дошкольного периода, развивается в направлении формирования самого механизма соподчинения и усвоения ребенком новых, более высоких мотивов деятельности. Появляются доминирующие установки: у одних престижные (эгоистичные), у других – альтруистические, у третьих – направленные на достижение успеха.

Происходящие изменения потребностей в общении протекают в атмосфере коренной перестройки взаимоотношений ребенка с окружающими людьми. Зарождение потребности в автономии, признании и уважении проявляется в реакциях негативизма и упрямства. Достаточное удовлетворение этих потребностей на этом этапе способствует дальнейшему формированию у ребенка глобального чувства самоуважения – одной из фундаментальных потребностей человека.

Характерной особенностью рассматриваемого возрастного периода является также постепенное зарождение истинно мотивационных форм поведения, направленного на достижение. При этом данные различных исследований показывают, что заложенный в этом возрасте социальный опыт во многом предопределяет будущее такого поведения. Приблизительно в 5-6 лет можно говорить также о начале проявления у детей тендерных и индивидуальных различий в мотивации достижения.

Параллельно с познанием окружающего мира продолжается у ребенка в раннем детстве познание самого себя. В этом процессе самосознание выполняет центральную и регулирующую функцию. Ребенок осознает свои желания и действия, которые регулируются его личными нормами (в соответствии с его пониманием передаваемых ему взрослыми моральных требований и правил поведения). Ребенок способен оценить себя, осознавая в той или иной степени соответствие собственных качеств и действий определенным ожиданиям или требованиям окружающих.

Я-концепция ребенка продолжает формироваться через его взаимодействие с окружающими, например с родственниками, со сверстниками.

По мере того как ребенок становится социально восприимчивым, развиваются и его когнитивные и перцептивные способности, Я-концепция все более

дифференцируется и усложняется. В значительной степени содержание образа-Я ребенка является продуктом процесса социализации.

Основным условием для успешного развития Я-концепции ребенка на этом этапе личностного развития является, как подчеркивал К. Роджерс, удовлетворение его потребности в позитивном внимании.

В развитии Я-концепции дошкольника первичное осознание себя ребенком становится сложной и относительно устойчивой системой его самовосприятия: ребенок осознает особенности своего тела, свои физические возможности, идентифицирует себя с определенным полом, воспринимает себя членом социальной группы.

Развитыми личностными новообразованиями ребенка в дошкольный период являются ранние проявления у него эмпатии и самоконтроля, которые в свою очередь во многом определяют морально-нравственную ориентацию и поведение ребенка на данном этапе его возрастного развития.

Развитие поведения ребенка в этом возрасте можно разделить на два этапа. Приблизительно до 4 лет это преимущественно предметная деятельность ребенка, содержанием которой является познание физических свойств предметного мира и совершенствование своей моторики. После 4 лет ведущей деятельностью ребенка постепенно становится сюжетно-ролевая игра, в процессе которой дети осваивают основные конвенциональные роли.

Овладение языком позволяет ребенку не только эффективно общаться с окружающими, но и произвольно управлять своим поведением. Общение детей в этом возрасте постепенно качественно изменяется: если до 3 лет дети преимущественно общаются со взрослыми и игнорируют других детей, то после 3 лет количество контактов с детьми быстро возрастает и к 5-6 годам эти контакты завершаются образованием групп – детских игровых объединений с непостоянным, преимущественно однополым составом. В деятельности и общении детей становятся все более заметными индивидуальные и половые различия.

Литература

- Ананьев Б Г Избранные психологические труды М Педагогика 1980
- Аткинсон Р Л, Аткинсон Р С, Смит Э Е и др Введение в психологию Учебник для университетов/Пер с англ под ред В П Зин-ченко М Тривола, 1999
- Белкина В Н Психология раннего и дошкольного детства Учебное пособие Ярославль 1998
- Берне Р Развитие Я-концепции и воспитание/Пер с англ М Прогресс, 1986
- Бодалева А Л Восприятие человека человеком Л, 1965
- Бойко Е И Время реакции человека М, Наука, 1964
- Ветер Л А О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии М 1981
- Ветер Л А , Мухина В С Развитие чувств дошкольника // Дошкольное воспитание 1973, № 10
- Выготский Л С Собрание сочинений В 6-ти томах Т 4 Детская психология / Под ред Д Б Эльконина М, 1984
- Галшужева Л Н К вопросу о происхождении и специфике потребности в общении со сверстниками у детей раннего возраста // Новые исследования в психологии 1980 №2
- Денисова З В Механизмы эмоционального поведения ребенка Л , 1978
- Джайнотт Х Дж Родители и дети М , 1986, № 4
- Дьяченко О М, Лаврентьева Т В Психическое развитие дошкольников М, 1984
- Запорожец А В Избранные психологические труды М, 1986

- Ильин Е П Мотивация и мотивы СПб, 2000
- Имедадзе Н В Некоторые вопросы генезиса отрицательных эмоций у дошкольника // Воспитание, обучение и психическое развитие Ч 1 Тезисы науч общ советских пси хологов к VI Всесоюзн съезду Об щества психологов СССР (Москва, 18-22 авг 1983 г) М , 1983
- Каган В Е Воспитателю о сексологии М Педагогика, 1991
- Карпова С Н, Лысюк Л Г Игра и нравственное развитие дошкольника М,1986
- Ковалева Т Н Психочогические особенности межличностных отношении в разновозрастной группе дет ского сада Автореф канд пси-хол наук Минск, 1991
- Кон И С Психология половых различии // Вопросы психологии, 1981, № 2 С 49-57
- Кон И С Ребенок и общество М 1988
- Кравков С В Глаз и еі о работа М , 1950
- Крат Г Психология развития / Пер с англ СПб Питер 2000
- Курганская Л О Влияние семьи на взаимодействие дошкольника со сверстниками Автореф канд психол наук Киев, 1989
- Лазарев П П Современные пробле мы биофизики М , 1945
- Левин Н Теория пола в социальных науках СПб, 2000
- Леонтьев А Н Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте СПб, Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста, Изд-во АПН РСФСР, 1948
- Лисина М И Генезис форм общения у детей // Принцип развития в пси хологии / Под ред Л И Анцыфе-ровой М,1978
- Лисина М И Проблема онтогенеза общения М, 1986
- Лисина М И ,ГалигузоваЛ Н Станов чение потребности детей в общении со взрослыми и детьми М , 1980
- Лисина М И, Сильвестру А И Пси хология самосознания у дошколь ника Кишинев Штиинца, 1983
- Люблинская А А Детская психология М, 1971
- Маслоу А Мотивация и личность СПб, 1999
- Массен П, Конджер Д, Коган Дж, Хьюстон А Развитие личности ребенка М Прогресс, 1987
- Модина А И Развитие эмоций у детей раннего возраста М , 1971
- Мухина В С Детская психология М Просвещение, 1985 С 106-113
- Нельсон Джоунс Р Теория и практика консучьтирования СПб Питер, 2000
- Никифоров Г С Самоконтроль человека Л,1989
- Овчинникова Т Н Особенности осознания себя детьми шестилетнего возраста Вопросы психологии, 1986, № 4 С 43-49
- Осорина М В Секретный мир детей в пространстве мира взрослых СПб, 1999
- Психология Словарь // Под ред А В Петровского и М Г Ярошевско-го М,1990
- Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / Под ред Н Н Поддъякова, А Ф Говор ковой М,1985
- Раншбург Й, Поппер П Секреты лич ности М,1983
- Рыбалко Е Ф Возрастная и дифференциальная психология Л, 1990
- Рябонеделя Н Н Влияние социальных эмоций на личностные особенности дошкольника // Когнитивные и аффективные аспекты развития личности на разных возрастных этапах Сб науч трудов / Редкол Н В Мельникова (отв ред) и др Шадринск Изд Шад-ринского пединститута 1996 С 13-17
- СенькоМ С Базисная структура межличностного взаимодействия в старшем дошкольном возрасте Автореф докт психол наук СПб, 1992
- Субботскш Е В Исследования проблем взаимопомощи и альтруизма в зарубежной психологии // Во просы психологии 1977 № 1

- Субботский Е В Ребенок открывает мир М Просвещение, 1991
- Тимофеев Н В , Покрывалов К П Возрастные изменения порогов слышимости – В кн Проблемы физиологической акустики Т 2 1950
- Уманец Л И Роль самооценки в игровых отношениях дошкольников Вопросы психологии 1987, №4 С 61-67
- Харин С С Развитие общения со взрослым и сверстниками у детей первых трех лет Минск, 1988
- Хекхаузен Х Мотивация и деятельность В 2-х тт М , 1986
- Хризман Т П, Еремеева В Д, Лоскуткова Т Д Эмоции, речь и активность мозга ребенка М , 1991
- Чеснокова И И Проблема самосознания в психологии М, 1977
- Шаповаленко И В Формы и функции подражания у детей дошкольного возраста Автореф ' канд психол наук М, 1988
- Шварц Л А Развитие цветоощущения у детей школьного возраста М, 1948
- Шибутани Т Социальная психология М 1969
- 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 – Вопросы психологии 1971, №4
- Эльконин Д Б Психология игры М , 1976
- Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А. Д. Кошелевой. М, 1985.
- Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: Университетская книга, 1996.
- Якобсон С. Г., Морева С. И. Образ себя и моральное поведение дошкольника. Вопросы психологии. 1989, №6. С. 34-41.
- Ferguson E. D. Motivation: An experimental approach. N. Y. etc., 1976.
- McClelland D. C The Achieving Society. Toronto, 1961.
- Vernon M D. Human motivation Cambridge, 1971.

Часть IV. Среднее детство от 6 до 11 лет

Глава 1. Когнитивные особенности

Интеллектуальная сфера – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида, которые могут влиять на его стиль и стратегию решения различных проблем.

Когнитивные процессы – совокупность процессов, обеспечивающих преобразование сенсорной информации от момента воздействия стимула на рецепторные поверхности до получения ответа в виде знания.

Специфика развития психических познавательных процессов у ребенка в возрасте от 6 до 11 лет

Возраст от 6 до 11 лет чрезвычайно важен для психического и социального развития. Во-первых, кардинально изменяется социальный статус – ребенок становится школьником, что приводит к перестройке всей его системы жизненных отношений.

У него появляются новые обязанности, которые определяются теперь не только взрослыми, но и окружающими сверстниками.

Познавательная деятельность – сознательная деятельность субъекта, направленная на приобретения информации об объектах и явлениях реальной действительности, а также конкретных знаний.

Если в предшествующие периоды возрастного развития основным видом деятельности ребенка была игра, то теперь на первое место выходит целенаправленная познавательная деятельность, в процессе которой ребенок получает и перерабатывает огромные объемы информации.

Во-вторых, существенные изменения происходят в психической сфере.

Абстрактно-логическое мышление – особый вид мыслительного процесса, который заключается в использовании понятий и логических конструкций.

Если для начальных стадий рассматриваемого возрастного периода характерно доминирование наглядно-действенного мышления, то в дальнейшем у ребенка происходит формирование абстрактно-логического мышления.

Мнемические процессы – совокупность процессов, обеспечивающих функционирование механизмов памяти: запоминание, воспроизведение, забывание и пр.

Под влиянием новой деятельности изменяется характер функционирования памяти. Основным видом памяти у ребенка становится произвольная память, и вместе с этим изменяется структура мнемических процессов.

Не менее существенные изменения происходят в развитии речи и других психических процессах.

Развитие мышления

Ж. Пиаже, характеризуя данный период развития ребенка, называет его стадией конкретных операций с предметами. По его мнению, это время является третьей стадией развития мышления.

Главной особенностью данного периода является то, что умственные операции, совершаемые ребенком, становятся теперь обратимыми. Если ранее процесс интеллектуального развития ребенка характеризовался тем, что внешние действия, выполняемые им, постепенно трансформировались во внутренние, то теперь ребенок в состоянии перенести действия, выполняемые в когнитивной сфере, во внешнюю, то есть предметную, сферу своей деятельности.

Между семью и двенадцатью годами дети осваивают различные понятия сохранения и начинают выполнять другие логические действия. Например, они могут распределять объекты по одному их признаку, например по высоте или весу. У детей в этом возрасте формируется и мысленное представление о последовательности действий. Пятилетний ребенок может найти дорогу к дому приятеля, но не сумеет рассказать вам, как туда добраться и изобразить это карандашом на бумаге. Дорогу он находит потому, что знает, где надо повернуть, но общей картины маршрута у него нет. Однако уже в 8-летнем возрасте дети легко могут нарисовать и карту пути.

Консервация – термин, предложенный Ж. Пиаже для обозначения способности индивида видеть неизменное на фоне видимых (кажущихся) перемен.

Классификация – способность классифицировать группу объектов по какому-то признаку.

Сериация – термин, используемый Ж. Пиаже для обозначения способности ребенка располагать набор элементов в соответствии с имеющейся между ними связью.

Транзитивность – термин, используемый Ж. Пиаже при разработке «операционной теории». Суть данного понятия заключается в понимании следующей формулы: если $A > B$ и $B > C$, то $A > C$.

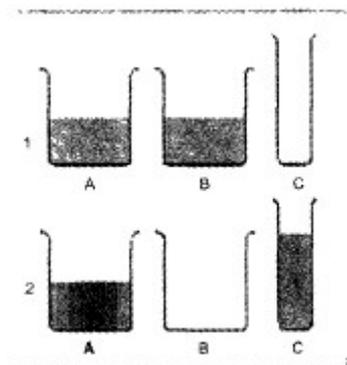
Следует учитывать, что хотя дети и используют абстрактные термины, они могут это делать только применительно к конкретным объектам, то есть к тем предметам, которые непосредственно доступны их органам чувств.

Пиаже считает, что все это становится возможным потому, что происходит прогресс в трех важных областях интеллектуального роста ребенка: консервации, классификации и сериации / транзитивности.

Консервация

Объяснить смысл понятия «консервация» можно, описав эксперимент, который проводил Ж. Пиаже.

На столе перед ребенком находится три сосуда (см. рисунок). Из них два одинаковые, а третий выше и уже. В два низких сосуда наливают воду точно до одинакового уровня, то есть они содержат равное количество воды. Затем воду из одного низкого сосуда переливают в высокий и узкий. В нем вода поднимается до более высокого уровня. Ребенку задают вопрос: «Больше ли воды в этом узком сосуде, чем ее было в низком?»



Для взрослого ответ на этот вопрос прост: количество воды в сосудах одинаково. Не было сделано ничего, чтобы изменить количество воды, следовательно, оно осталось тем же. Однако Пиаже обнаружил, что дети моложе семи лет

обычно говорят, что в узком сосуде воды больше. Этот пример иллюстрирует понятие консервации, которую Пиаже считал центральным атрибутом интеллектуального развития у детей школьного возраста. Процесс консервации означает понимание ребенком того, что при определенных преобразованиях некоторые основные свойства объектов не изменяются, другими словами, количество жидкости не изменится, если ее перелить в сосуд другой формы.

Согласно Пиаже, консервация - главная составляющая компетенции ребенка, поскольку позволяет ему видеть закономерности в окружении, кажущемся переменчивым и неправильным. Консервация позволяет ребенку игнорировать изменения (уровень воды в высоком узком сосуде) и различать скрывающуюся за ними непрерывность или неизменность количества.

Так ребенок приходит к различению видимости и реальности в окружающем его мире. И тогда у него появляется более глубокое знание о законах существования объектов.

Классификация

Другой особенностью интеллектуального развития ребенка в возрасте 7-11 лет является классификация – способность ребенка классифицировать группу объектов по какому-то признаку.

Рассмотрим такой пример: ребенку показывают изображения четырех собак и трех кошек и спрашивают, кого из них больше. На предшествующих этапах развития ребенок также может ответить на этот вопрос правильно. Однако если его спросить,

кого больше – животных или собак, он ответит, что больше собак. Ребенок «на стадии конкретных операций» ответит и на этот вопрос правильно, демонстрируя «сложение классов» как часть более общей способности к классификации.

По мнению Пиаже, способность ребенка к классификации - означает не только осознание им существования тех или иных подклассов, например кошек и собак, но и полное понимание того, что подклассы, сложенные вместе, составляют класс (животные) и что этот класс может быть снова разбит на два подкласса.

Сериация

Следующей особенностью интеллектуального развития ребенка, достигшего возраста 7-11 лет, является развитие у него сериации / транзитивности.

Сериацией называется способность ребенка располагать набор элементов в соответствии с имеющейся между ними связью. Если на дооперациональной стадии ребенка просят расположить несколько палочек по их длине, то он справляется с этим лишь в ограниченной степени, чаще всего располагая две палочки верно, но затем выкладывая третью палочку просто рядом с первыми двумя и т. д. Полностью способность к сериации развивается на стадии конкретных операций.

Транзитивность

Транзитивность связана со способностью ребенка к сериации. В задаче на транзитивность ребенку сначала показывают ряд палочек по две ($A > B$ и $B > C$) и спрашивают, какая длиннее. Затем ему задают основной вопрос: «Длиннее ли палочка А, чем палочка С?»

Согласно концепции Пиаже, на дооперациональной стадии ребенок справляется с этой задачей очень плохо, тогда как на стадии конкретных операций дети обычно отвечают правильно. Определяющей способностью в процессе развития интеллекта ребенка для Пиаже является его способность перекинуть мостик между А и С. Ясно, что для того, чтобы это делать, надо уметь располагать палочки по порядку. Однако чтобы сделать транзитивное умозаключение, что $A > C$, кроме этого нужно уметь координировать в систему два отдельных отношения ($A > B$ и $B > C$). Согласно Пиаже, ребенок на дооперациональной стадии знает, что $B > C$ и что $A > B$, но не способен свести эти два отношения вместе, связав их через член «В», поскольку для этого нужно уметь создать конкретно-операциональную систему.

Развитие логического мышления

На данном этапе, наряду с развитием у ребенка способности к консервации, классификации, сериации и транзитивности, он уже может давать логические объяснения выполняемым им действиям и переходить с одной точки зрения на другую, постепенно обретая большую объективность суждений.

По мнению Ж. Пиаже, в этом возрасте дети приходят к интуитивному пониманию двух важнейших логических принципов мышления, которые можно выразить следующими формулами:

Первая заключается в том, что если $A = B$ и $B = C$, то $A = C$. Вторая содержит утверждение, что $A + B = B + A$.

Следовательно, возраст 7-11 лет по своему психологическому содержанию является переломным в интеллектуальном развитии ребенка. Его мышление все больше становится похожим на мышление взрослого. Умственные операции ребенка приобретают большую развитость – он уже в состоянии сам формировать различные понятия, в том числе и абстрактные.

Развитие речи

В период с 6 до 11 лет наблюдается также активное развитие речи. Главной особенностью на данном этапе является то, что изучение речи для ребенка становится целенаправленной деятельностью. Более того, ребенок знакомится с совершенно новым для него видом речи – письменной речью. Хотя письменная речь имеет очень много общего с устной (как и устная речь, она является звуковой, поскольку с помощью системы графических знаков передает смысл звуков и их сочетаний), она имеет специфически ей присущие характеристики.

Письменная речь – особый вид речи, использующей графические символы для передачи звуков.

Одно из важнейших отличий письменной речи от устной заключается в том, что в устной речи слова строго следуют одно за другим, так что когда звучит одно слово, предшествующее ему уже больше не воспринимается ни самим говорящим, ни слушающими. В письменной речи как пишущий, так и читающий имеют в поле своего восприятия одновременно ряд слов, и при необходимости, могут вновь вернуться на несколько строк или страниц назад. Письменную речь можно строить более произвольно, написанное всегда перед нашими глазами. По той же причине письменную речь легче понимать. Однако, с другой стороны, письменная речь является более сложной формой речи. Она требует более продуманного построения фраз, более точного изложения мыслей, потому

что человек не может придать письменной речи (в той степени, как устной) эмоциональную окраску, сопроводить ее необходимыми жестами.

Кроме этого, процесс формирования и выражения мысли протекает в устной и письменной речи не одинаково. Об этом может свидетельствовать тот факт, что нередко одним людям легче выразить свою мысль письменно, а другим – устно.

Психологически письменная речь является значительно более сложной, чем устная. Это обусловлено целым рядом факторов и прежде всего использованием в письменной речи условных символов. Сложность письменной речи заключается в необходимости постоянного и практически мгновенного декодирования письменных символов. При этом способность «видеть» буквы и слова – не пассивный процесс, а поиск перцептивных объектов, уже имеющих свои репрезентации в памяти.

Получены данные о том, как структура зрительного образа влияет на его идентификацию: оказалось, что целые слова легче идентифицировать, чем отдельные буквы.

Исследования

К концу XIX в. французский ученый Эмиль Жаваль (Emile Javal, 1878) обнаружил, что при чтении глаз не движется по напечатанным строчкам, а совершает ряд небольших скачков – саккад, – между которыми происходит короткая фиксация. Джеймс Мак-Кин Кэттел (James McKeen Cattell, 1885) провел исследование, чтобы выяснить, сколько можно прочесть за время одной зрительной фиксации. При помощи специального прибора тахисто-скопа он сумел оценить время, необходимое для идентификации фигур, цветов, букв и предложений. В ходе исследования Кэттел установил, что время реакции зависело от знакомства испытуемого со зрительным материалом.

Предъявляя испытуемым изображения букв и слов в течение всего 10 мс (т. е. 1/100 с), он открыл, что способность к восприятию букв зависела не столько от количества букв, сколько от того, насколько данная последовательность приближалась к значимой последовательности – например, слову. Если испытуемому предъявляли изображение несвязанных букв на 10 мс, поскольку время реакции для знакомых слов было примерно то же, что и для несвязанных букв, и поскольку объем схватывания для букв в словах был больше, чем для несвязанных букв, Кэттел заключил, что знакомые слова читаются «как целое» или как «вся картина слова».

Результаты исследований Эрдмана и Доджа (Erdman and Dodge, 1898) и Пиллсбери (Pillsbury, 1987), также показывают, что чтение человеком знакомых слов связано с единством слова, а не с распознаванием отдельных букв. Видимо, большинство людей читают слова как целые единицы, а не буква за буквой.

Таким образом ребенок, достигший возраста 7-11 лет, обладает уже достаточным уровнем психического развития, позволяющим ему выполнять столь сложную интеллектуальную функцию, какой является письменная речь. Для того чтобы научиться писать и читать, он должен обладать не только достаточно высоким уровнем развития мышления, но у него должно быть хорошо развито и восприятие.

Развитие восприятия и представления

Развитие восприятия

По мнению А. В. Запорожца, пик развития восприятия у ребенка приходится на период от раннего к дошкольному возрасту. В это время под влиянием игровой и конструктивной деятельности у детей складываются сложные виды зрительного анализа и синтеза, включая способность мысленно расчленять воспринимаемый объект на части в зрительном поле, исследуя каждую из этих частей в отдельно-

сти и затем объединяя их в одно целое. В школьные годы эта способность ребенка постоянно совершенствуется и достигает весьма высокой степени развития.

Ребенок в состоянии, воспринимая абстрактные образы, какими являются письменные знаки (буквы), объединять их в более сложное абстрактное образование, каким является слово, и придавать этому слову конкретное смысловое значение.

На первых этапах обучения письму и чтению данную операцию ребенок выполняет с большим затруднением, но постепенно приобретает определенный опыт, и письменная речь уже не вызывает у него таких сложностей, хотя по-прежнему является одним из самых сложных видов психической деятельности. Это связано еще и с тем, что одновременно у ребенка происходит развитие и других познавательных процессов.

Развитие представлений

В период младшего школьного возраста происходит существенное развитие представлений ребенка. Если до семилетнего возраста у детей обнаруживаются лишь репродуктивные образы-представления, связанные с известными ребенку объектами или событиями, которые в данный момент не воспринимаются, то в возрасте 7-9 лет у ребенка активно начинают развиваться продуктивные представления. Более того, если дошкольники обладают в основном статическими представлениями и испытывают трудности, пытаясь представить нечто другое, то младшие школьники данную операцию выполняют уже достаточно легко.

Данный этап развития представлений у ребенка обусловлен переходом от произвольного возникновения у него представлений к умению произвольно вызывать нужные представления.

Представление – психический процесс отражения предметов и явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта.

Например, ребенок уже в состоянии по собственному желанию представить и достаточно полно, ярко описать, как выглядит его любимая игрушка.

Репродуктивное представление – простое механическое воспроизведение в памяти образов объектов реальной действительности, не воспринимаемых в данный момент времени.

Кроме того, у детей происходит формирование индивидуальных различий в представлениях. В ряде исследований было доказано, что есть люди, которые совершенно не способны произвольно вызывать у себя представления определенного типа. Это в значительной степени связано с особенностями формирования у них представлений в период раннего школьного возраста.

По мнению специалистов, формирование способности оперирования представлениями определенного вида у ребенка целесообразно осуществлять таким образом, чтобы этот процесс был направлен прежде всего на выработку у ребенка умения произвольно вызывать эти представления. При этом следует иметь в виду, что всякое представление содержит в себе элемент обобщения, а развитие представлений идет по пути увеличения в них элемента обобщения.

Увеличение обобщающего значения представлений может идти в двух направлениях. Один путь – это путь схематизации. В результате схематизации представление, возникшее у ребенка, теряет постепенно ряд частных индивидуальных

Продуктивное представление – воспроизведение образов предметов, не воспринимаемых в данный момент времени, в контексте новых условий и с учетом всех основных свойств этих предметов. По своему содержанию продуктивное представление близко к воображению.

- Статическое представление – особый вид представлений, характеризующий невозможность воспроизвести образ предмета, не воспринимаемый в данный момент, в новом смысловом контексте. Данный вид представлений характерен для детей дошкольного возраста.

признаков и деталей, приближаясь к схеме. По этому пути идет, например, развитие у ребенка пространственных геометрических представлений.

Другой путь – путь развития типических образов. Следуя по данному пути развития, представления, не теряя своей индивидуальности, наоборот, становясь, все более конкретными и наглядными, становятся «представителями» целой группы предметов и явлений. Этот путь ведет к развитию у ребенка представлений о художественном образе, который, будучи в максимальной степени конкретным и индивидуальным, может содержать в себе весьма широкое обобщение.

Развитие внимания

Существенные изменения наблюдаются в качественных характеристиках внимания. В младшем школьном возрасте внимание ребенка становится произвольным, однако это происходит не сразу. Довольно долго, особенно в начальных классах, сильным и конкурирующим с произвольным остается непроизвольное внимание детей. Вместе с этим происходит развитие и определенных свойств внимания ребенка, таких как объем и устойчивость, переключаемость и концентрация, а также произвольное внимание.

Объем внимания – одна из характеристик внимания, отражающая способность одновременно сосредоточиваться на восприятии нескольких предметов.

Нормы развития

К возрасту 10-11 лет объем и устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания у детей почти такие же, как и у взрослого человека. При этом переключаемость у детей этого возраста развита существенно выше, чем средний ее показатель у взрослых. Вероятно, это обусловлено молодостью организма и подвижностью процессов в центральной нервной системе ребенка.

Младшие школьники могут переходить с одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий. Однако и здесь внимание ребенка сохраняет еще некоторые признаки «детскости». Свои наиболее совершенные черты внимание у детей обнаруживает лишь тогда, когда предмет или явление, непосредственно привлекая внимание, особенно интересно для ребенка.

Особое место для развития произвольного внимания у ребенка играет школа и учебный процесс. В процессе школьных занятий ребенок дисциплинируется, у него формируется усидчивость, способность контролировать свое поведение. Следует отметить, что в школьном возрасте развитие произвольного внимания, также проходит определенные стадии.

Устойчивость внимания – способность определенное время сосредоточиваться на одном и том же объекте.

В начальных классах ребенок не может еще полностью контролировать свое поведение на уроках. У него по-прежнему преобладает непроизвольное внимание. Поэтому опытные учителя стремятся сделать свои занятия яркими, захватывающими внимание ребенка с периодической сменой методов подачи учебного материала. При этом следует помнить, что у ребенка в этом возрасте мышление в основном наглядное. Поэтому, для того чтобы заинтересовать его, изложение учебного материала должно быть предельно наглядным. Постепенно, в процессе целенаправленной познавательной деятельности, внимание у детей младшего школьного возраста достигает весьма высокого уровня развития.

Концентрация внимания – одна из характеристик внимания, отражающая степень или интенсивность сосредоточенности субъекта на выполнении какой-либо деятельности или каком-либо предмете

Переключаемость внимания – способность осмысленно и сознательно перемещать внимание с одного объекта на другой.

Развитие памяти

Бурное развитие характеристик памяти ребенка, происходящее в школьные годы, связано прежде всего с процессом обучения. Процесс усвоения новых знаний ребенком предопределяет развитие у него произвольной памяти. В отличие от дошкольника, школьник вынужден запоминать и воспроизводить не тогда, когда захочет, и не то, что ему интересно, а то, что дает и требует от него школьная программа.

Под воздействием требований школы запоминание и воспроизведение приобретают все более произвольный характер и становятся гораздо более активными. Поэтому обучение в школе с определенной точки зрения можно рассматривать как комплексную систему тренировки памяти молодого человека. В процессе обучения школьник учится ставить перед собой дифференцированные задачи по заучиванию учебного материала, то есть определяет способ заучивания и воспроизведения информации в зависимости от уровня ее сложности и постепенно овладевает осмысленным запоминанием.

Исследования

Исследования известного отечественного психолога А. А. Смирнова, посвященные сравнительному анализу памяти у детей младшего и среднего школьного возраста, показали, что в младшем школьном возрасте особенно активно развивается механическая память на несвязанные логически единицы информации. Чем старше становится младший школьник, тем меньше у него преимуществ запоминания осмысленного материала над бессмысленным.

Это, по-видимому, связано с тем, что упражняемость памяти ребенка под влиянием интенсивного учения, опирающегося на запоминание, ведет к одновременному улучшению всех видов памяти у него, и прежде всего тех, которые относительно просты и не связаны со сложной умственной работой.

По сравнению с дошкольниками память детей младшего школьного возраста достигает весьма высокого уровня. Это в первую очередь касается механической памяти, которая за первые три-четыре года учения в школе прогрессирует очень быстро. Несколько ниже темпы развития опосредствованной, логической памяти у ребенка, поскольку данный вид памяти еще не стал для него актуальным. В большинстве случаев ребенок, получая учебную информацию, играя с друзьями, вполне обходится механической памятью.

механическая память, или -механическое запоминание – способность запоминать без осознания логической связи между различными частями воспринимаемого материала.

Школа и развитие познавательных процессов

Обучение ребенка в школе является одним из важнейших факторов развития у него когнитивных процессов.

Само по себе развитие памяти не происходит. Для этого необходима целая система воспитания памяти. Воспитанию положительных свойств памяти в значительной степени содействует рационализация умственной и практической работы школьника, а также отношение окружающих его взрослых людей к той деятельности, которой ребенок занимается. Поэтому одним из направлений деятельности школьных психологов в работе с детьми младшего школьного возраста должно быть обучение учащихся некоторым анемическим приемам. Причем данное обучение, как правило, должно проходить в два этапа. На первом этапе детям необходимо овладеть мыслительными операциями, необходимыми для запоминания и воспроизведения материала, а на втором – научиться пользоваться ими как средствами запоминания в различных ситуациях.

Логическая, или словесно-логическая, память – запоминание и воспроизведение мыслей.

Мнемические приемы – специальные приемы, сознательно используемые субъектом для эффективного запоминания и воспроизведения информации.

Готовность к школьному обучению

Начало школьного обучения ребенка ставит перед родителями, учителями и психологами ряд практических вопросов. Целесообразно перед началом обучения оценить психологический возраст ребенка.

Статистика

Имеющиеся эмпирические данные, касающиеся психологической готовности детей 6-7-летнего возраста к обучению в школе, показывают, что большинство – от 50% до 80% – детей в том или ином отношении не полностью еще готовы к обучению в школе и полноценному усвоению действующих в начальных классах школьных программ. Многие, будучи по своему физическому возрасту готовыми к обучению, по своему психологическому развитию (психологический возраст) находятся на уровне ребенка-дошкольника, то есть в границах 5-6-летнего возраста.

В процессе обучения ребенка в начальных классах, когда у него происходит бурное развитие психических познавательных процессов, желательно контролировать особенности формирования у ребенка когнитивной сферы. Для решения этих задач педагоги могут весьма успешно использовать психологические методы, тем более что уровень психического развития ребенка уже позволяет использовать весьма значительное количество тестовых методик.

Резюме

Главной особенностью развития когнитивной сферы детей младшего школьного возраста является переход психических познавательных процессов ребенка на более высокий уровень. Это прежде всего выражается в более произвольном характере протекания большинства психических процессов (восприятие, внимание, память, представления), а также в формировании у ребенка абстрактно-логических форм мышления и обучении его письменной речи.

Вопросы для повторения

1. Какие интеллектуальные способности развиваются у ребенка на стадии конкретных операций?
2. Когда у ребенка наблюдается пик развития восприятия?
3. В каком возрасте начинают активно развиваться продуктивные представления?
4. Какая характеристика памяти у детей этого возраста выше, чем у взрослых?
5. Почему детей следует специально обучать мнемическим приемам?

Ключевые термины и понятия

- Целенаправленная познавательная деятельность
- Стадия конкретных операций
- Консервация
- Классификация
- Сериация
- Транзитивность
- Письменная речь
- Саккад
- Репродуктивные представления
- Статические представления
- Продуктивные представления
- Схематизация
- Типические образы

- Произвольное внимание
- Произвольная память
- Механическая память
- Мнемические приемы

Глава 2. Аффективная сфера

За годы дошкольного детства ребенок не только приобрел некоторый эмоциональный опыт, но у него сформировались определенные особенности эмоционального поведения, эмоционального отклика на воздействия сверстников и взрослых. Со временем он постепенно начинает уже более сдержанно выражать свои эмоции (раздражение, зависть, огорчение), особенно когда находится среди сверстников, боясь их осуждения. Умение владеть своими чувствами растет год от года.

Эмоции – отношение человека к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного переживания.

Аффективная сфера – совокупность переживаний человеком своего отношения к окружающей действительности и к самому себе.

В младшем школьном возрасте у ребенка происходит развитие собственной эмоциональной выразительности, что сказывается в большом богатстве интонаций, оттенков мимики. Характерной особенностью младшего школьного возраста является эмоциональная впечатлительность, отзывчивость на все яркое, необычное, красочное (Якобсон П. М., 1976).

Выражение эмоций и чувств

Выражение чувств, проявляющихся в той или иной форме, называют экспрессией. Язык экспрессии достаточно многообразен.

Возникновение и проявление чувств связано со сложной комплексной работой коры и подкорки головного мозга, а также вегетативной нервной системы. Ведущая роль принадлежит коре, однако велико и значение подкорки, так как в ней находятся центры, управляющие вегетативной нервной системой и регулирующие работу внутренних органов. Этим определяется тесная связь эмоций и чувств с многообразными изменениями в функциях организма: с деятельностью сердца, кровеносных сосудов, органов дыхания, с изменениями в деятельности скелетных мышц, в частности в виде выразительных движений всего тела (пантомимика) и лицевых мышц (мимика).

У человека, испытывающего то или иное эмоциональное состояние – радость, скорбь, гнев, происходят определенные изменения не только во внутренних органах, но и во внешнем облике. Меняется выражение лица, глаз, появляются определенного характера жесты, возникают специфические оттенки в интонациях. По этим изменениям можно судить, какую эмоцию переживает человек в данный момент (Гамезо М. В., Дома-шенко И. А., 1998).

Например, в мимике смеха участвуют: скуловая мышца, круговая мышца глаза, круговая мышца рта, подкожная мышца шеи. В мимике доброжелательного сострадания дополнительно к перечисленным мышцам сильно сокращена мышца, сморщивающая брови, та ее часть, которая приподнимает головку брови, а также лобная мышца. В мимике неискренней, вынужденной улыбки происходит сокращение главным образом скуловой и круговой мышцы рта. Выразительные движения и переживания взаимопроникают друг в друга, образуя подлинное единство.

Эмоциональная готовность к школьному обучению

До середины детства ребенок связан тесными эмоциональными связями с родителями (или людьми, их заменяющими), он погружен в эти чувства и еще не умеет их анализировать. Вскользь сказанное оценочное замечание чужого человека в середине детства оказывает сильное эмоциональное воздействие на ребенка (Абрамова Г. С., 1998).

Вехи в развитии

Правильность оценки эмоциональности вокальной речи за период с 7 до 12 лет возрастает у ребенка более чем в 1,5 раза; наиболее адекватно воспринимаются эмоции страха и гнева, наименее – эмоции радости (Котляр Г. М., Морозов В. П., 1975).

Один из важнейших итогов психического развития ребенка в период дошкольного детства – его психологическая готовность к школьному обучению. Традиционно выделяется три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоциональный и социальный. Эмоциональная зрелость в основном понимается как уменьшение импульсивных реакций ребенка и его возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

Мнение ученых

По мнению Д. Б. Эльконина, при переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту у ребенка происходит постепенная потеря непосредственности в социальных отношениях, наблюдается обобщение переживаний, связанных с оценкой окружающих, идет развитие самоконтроля (Эльконин Д. Б., 1989).

Новая социальная ситуация, в которую попадает ребенок с приходом в школу, вводит его в мир строго нормированных отношений и требует организованной произвольности, ответственной за дисциплину, за развитие исполнительских действий, связанных с обретением навыков учебной деятельности.

Эмоциональная зрелость – уменьшение импульсивных реакций, проявление эмоции в соответствии с социальными нормами и требованиями; возможность длительное время выполнять не очень привлекательное задание.

В школе происходит стандартизация условий жизни ребенка, в результате выявляется множество отклонений в его поведении: гипертормозимость, гипертормозимость, выраженная заторможенность. Эти отклонения ложатся в основу детских страхов, снижают волевую активность ребенка, вызывают у него угнетенные состояния и т. д. (Мухина В. С., 1997).

Амбивалентные переживания (от греч. *amphi* – приставка, обозначающая двойственность, лат. *valenta* – сила) – несогласованные, противоречащие друг другу (положительные и отрицательные) одновременно испытываемые человеком эмоциональные отношения к некоторому объекту или явлению.

Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения новым правилам жизни. Ужесточение требований к ребенку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя. Необходимое воздержание от ситуативных импульсивных желаний и обязательная самоорганизация в первое время создают у ребенка чувство одиночества, отчужденности – ведь он должен нести ответственность за свою новую жизнь и сам ее организовывать.

Фрустрация (от лат. *frustratio* – обман, расстройство, разрушение планов) – психическое состояние человека, вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так воспринимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решению задачи; переживание неудачи.

С поступлением в школу увеличивается количество требований, ожиданий, акцент делается на том, что ученик «должен», а не на том, что он «хочет».

Аффективное поведение – поведение, действия или взаимодействие, которое в первую очередь определяется эмоциональным состоянием или отношением; действия под влиянием эмоций.

С другой стороны, первокласснику приятно быть и чувствовать себя взрослее, ответственнее, видеть, что окружающие воспринимают его как школьника. Естественно, такое положение вызывает амбивалентные переживания: это и

стремление оправдать ожидания, и страх оказаться плохим учеником. Эти противоречия могут порождать фрустрацию.

Неудовлетворенные притязания вызывают отрицательные аффективные переживания тогда, когда возникает расхождение между этими притязаниями и такими способностями ребенка, которые в состоянии обеспечить их удовлетворение. Признать свою несостоятельность – значит для ребенка пойти вразрез с имеющейся у него потребностью сохранить привычную самооценку, чего он не хочет и не может допустить (Славина Л. С, 1966). Например, повышенная обидчивость ребенка как одна из форм его аффективного поведения возникает в результате того, что ученик неадекватно оценивает ситуацию: он считает, что несправедливы окружающие – учитель, поставивший низкую оценку, родители, наказавшие его «ни за что», одноклассники, подшучивающие над ним, и т. д.

Эмоциональный стресс (от англ. stress – давление, напряжение) – психическое состояние человека, возникающее в ответ на разнообразные экстремальные воздействия.

Чувство личности - переживание человеком своего отношения к самому себе как субъекту (или участнику) социальных отношений и сознательной деятельности.

Нельзя не учитывать, что порой эмоциональный стресс у детей провоцируют педагоги, сами того не желая и не осознавая. Они требуют от своих учеников такого поведения и уровня успеваемости, которые для некоторых детей являются непосильными.

Успехи ребенка в освоении норм жизни в новых условиях формируют у него потребность в признании не только в прежних формах отношений, но и в учебной деятельности. Характер адаптации к условиям жизни в младшем школьном возрасте и отношение к ребенку со стороны семьи определяют состояние и развитие у него чувства личности.

Развитие эмоций в процессе взаимоотношений

Взаимоотношения со сверстниками

В младшем школьном возрасте ребенку приходится преодолевать многие трудности в общении и прежде всего – со сверстниками. Здесь, в ситуациях формального равенства (все одноклассники и ровесники) дети сталкиваются с разной природной энергетикой, с разной культурой речевого и эмоционального общения сверстников, с разной волей и отличным чувством личности. Столкновения эти приобретают выраженные экспрессивные формы, например, агрессивные реакции, плаксивость, двигательная расторможенность.

Сенситивный период (лат. sensus – чувство, ощущение) – присущее определенному возрастному периоду оптимальное сочетание условий для развития определенных психических свойств и процессов.

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований, происходящих с личностью ребенка. Потому так важен уровень достижения, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет уверенность в своих способностях и возможностях, сделать это в дальнейшем (за рамками сенситивного периода) будет значительно труднее. Чем больше позитивных приобретений будет у младшего школьника, тем легче он справится с предстоящими сложностями подросткового возраста (Дубровина И. В., 1997).

Взаимоотношения со взрослыми

Ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя. Так называемый эмоциональный голод – потребность в положительных эмоциях значимого взрослого, а учитель – именно такой взрослый, во многом определяет поведение ребенка (Мухина В. С, 1998). Приоб-

ретаю новые знания, слушая сказки и истории, которые читает учитель, созерцая явления природы, рассматривая иллюстрации в книжках и ориентируясь при этом на эмоциональное отношение учителя к тому, что разбирается на уроке, ребенок усваивает не только информацию, но и ее оценку взрослым. Он учится эмоционально-ценностному отношению к окружающему миру.

Эмоциональный голод – потребность в эмоциональных впечатлениях и переживаниях; в узком смысле – потребность в положительных эмоциях значимого человека или референтной группы.

Эмоционально-ценностное отношение – переживание отношения к окружающей действительности через систему морально-нравственных критериев, принятых в обществе.

Эмоционально-оценочное отношение – переживание собственного отношения к правилам, морально-нравственным нормам.

Вместе с тем, не чувствуя эмоциональной близости со своим учителем, ребенок бессознательно стремится компенсировать нереализованную потребность в положительных эмоциях. Как только, по мнению ребенка, возникает возможность обратиться к своему соседу по парте или еще к кому-нибудь, он тут же начинает общение по любому поводу. Поощряемое взрослыми напряжение воли быстро утомляет и истощает ребенка, и он бессознательно стремится снять негативное напряжение. Рассудочное и аффективное отношение к правилам, нравственным нормам развивается у ребенка через эмоционально-оценочное отношение к нему взрослого. Именно взрослый своим аффективным отношением к ребенку в данный момент санкционирует определенный тип поведения (Мухина В. С, 1998).

Новые грани чувств ребенка младшего школьного возраста развиваются прежде всего внутри учебной деятельности и в связи с ней. Конечно, все те чувства, которые появились у него в дошкольном возрасте, продолжают оставаться и углубляться в повседневных отношениях с близкими людьми. Однако социальное пространство расширилось – ребенок постоянно общается с учителем и одноклассниками по законам четко формулируемых новых правил.

Нормы развития

В школьном возрасте у детей обычно наблюдается значительное снижение эмоциональной возбудимости. Благодаря этому дети 9-11 лет часто кажутся довольно уравновешенными в своем поведении и в этом отношении порой более похожими на взрослых, чем даже подростки, выглядящие часто более возбудимыми (Рубинштейн С. Л., 1998).

Социальные эмоции

В системе межличностных отношений ребенка с другими людьми – со взрослыми и сверстниками – у него возникает и развивается сложная гамма чувств, которые характеризуют его как уже социализированного человека.

Это прежде всего самолюбие, выражающее стремление ребенка не только к самоутверждению, но и к соперничеству с другими людьми.

Чувство ответственности представляет собой способность ребенка понимать ситуацию и соответствовать существующим в социальном пространстве нормативам. Наиболее интенсивно это чувство развивается у ребенка в условиях учебной деятельности.

Кроме того, позитивными качествами социального развития ребенка является его расположение к другим людям (взрослым и детям), которое при непосредственном общении выражается во внутреннем чувстве доверия к ним и проявляется в развивающейся у ребенка способности к сопереживанию. Сопереживание «успешного» ребенка «неуспешному» создает особую атмосферу солидарности между детьми: все участники этой ситуации становятся внимательнее друг к другу, доброжелательнее.

Постепенно, по мере освоения ребенком школьной действительности, у него складывается система личных отношений в классе. Ее основу составляют преобладающие над всеми другими непосредственные эмоциональные отношения со сверстниками и учителем.

Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей представляет собой один из важнейших этапов развития ребенка данного возраста (Раттер М., 1987).

Наиболее существенным свойством взаимоотношений ребенка со сверстниками является их принципиальное равноправие, включающее равенство прав на собственную эмоциональную оценку всего происходящего в детской группе. Удовольствие от совместного времяпрепровождения, совместных занятий, сильное желание их продолжать – все это помогает детям преодолевать трудности, связанные с разницей мнений, желаний, намерений. Практика согласования ведет к развитию у детей способности строить равноправное сотрудничество между своими сверстниками, мыслящими и чувствующими по-разному.

Эмоциональная децентрация (от лат. de – отрицательная приставка + centrum – центр круга) – способность отстраниться от собственных эмоциональных переживаний, способность к восприятию чувств и эмоционального состояния другого человека.

Развитие общения ребенка со сверстниками способствует формированию у него новой стадии эмоционального развития, которая характеризуется появлением способности к эмоциональной децентрации[^]

Эта стадия эмоционального развития обычно сосуществует с предыдущей: ребенок практикует одновременно две

системы отношений – отношения послушания и некритичного принятия правил, предлагаемых взрослыми, и отношения равноправия людей, сообща вырабатывающих правила, принятые для всей компании. Такая «двойная бухгалтерия» чувств длится обычно до начала подросткового возраста, когда у растущего человека появляется потребность унифицировать свои эмоциональные отношения с миром (Цукерман Г. А., Мастеров Б. М., 1995).

Исследования

Результаты исследований показывают, что отношение ребенка к друзьям и само понимание дружбы имеют определенную динамику на протяжении младшего школьного детства. Для детей 5-7 лет друзья – это прежде всего те, с кем ребенок играет, кого видит чаще других. Выбор друга определяется в основном внешними причинами: дети сидят за одной партой, живут в одном доме и т. п. Характеризуя своих приятелей, они указывают, что «друзья ведут себя хорошо», «с ними весело». В этот период дружеские связи непрочны и недолговечны, они легко возникают и довольно быстро могут оборваться. Между 8 и 11 годами дети считают друзьями тех, кто помогает им, отзывается на их просьбы и разделяет их интересы. Для возникновения взаимной симпатии и дружбы между детьми становятся важными такие качества личности, как доброта и внимательность, самостоятельность, уверенность в себе, честность. О возрастающей роли сверстников к концу младшего школьного возраста свидетельствует и тот факт, что в 9-10 лет (в отличие от более младших детей) школьники значительно острее переживают замечания, полученные в присутствии одноклассников. Дети в этом возрасте становятся более застенчивыми и начинают стесняться не только незнакомых взрослых, но и незнакомых детей своего возраста (Коломинский Я. Л., 1977).

Система личных отношений является наиболее эмоционально насыщенной для каждого человека, поскольку связана с его оценкой и признанием его как личности. Поэтому неудовлетворительное положение в группе сверстников пережи-

вается детьми очень остро и нередко является причиной неадекватных аффективных реакций (Славина Л. С, 1966).

Неадекватные аффективные реакции (от лат. *adaequatus* – приравненный) – эмоциональные реакции, не соответствующие ситуации (или субъективно (окружающими) воспринимаемые как не соответствующие ситуации).

Однако если у ребенка существует хотя бы одна взаимная привязанность, он перестает осознавать и не очень переживает свое объективно плохое положение в системе личных отношений в группе.

Недовольство, гнев младший школьник проявляет не столько в моторной форме – лезет драться, сколько в словесной – грубит, дразнит.

Переживание стыда ребенок начинает проявлять более скрытно. В это время он уже учится понимать характер переживаний других людей, приобретает способность сопереживать эмоциональному состоянию сверстников и взрослых (Якобсон П. М., 1976).

Эмоциональные нарушения в младшем школьном возрасте

Одной из наиболее распространенных и серьезных педагогических проблем в психологии является проблема эмоциональной неустойчивости, неуравновешенности учащихся младших классов. Педагоги не знают, как себя вести со школьниками чрезмерно упрямыми, обидчивыми, драчливыми или, например, с детьми, слишком болезненно переживающими любое замечание, плаксивыми, тревожными.

По мнению И. В. Дубровиной, можно выделить три наиболее выраженные группы так называемых «трудных» детей, имеющих проблемы в эмоциональной сфере.

Агрессивные дети

В жизни каждого бывали случаи, когда он проявлял агрессию, поэтому, относя ребенка к данной группе, стоит обратить внимание прежде всего на степень проявления агрессивной реакции, длительность ее действия и характер возможных причин, порой неявных, вызвавших аффективное поведение учащегося.

Меланхолик (от греч. *melanos* – черный + *chole* – желчь) – субъект с очень неуравновешенным поведением. Характерны глубокие и длительные эмоциональные переживания, настроение неустойчивое с преобладанием пессимизма; тип нервной системы – слабый, неуравновешенный.

Холерик (от греч. *chole* – желчь) – характерны высокий уровень активности, энергичность действий, быстрый темп речи, эмоциональная неуравновешенность; обладает сильным, неуравновешенным типом нервной системы.

Эмоционально-расторженные дети

Относящиеся к этому типу дети на все реагируют слишком бурно: если они выражают восторг, то в результате своего экспрессивного поведения заводят весь класс; если они страдают – их плач и стоны будут слишком громкими и вызывающими.

Флегматик (от греч. *phlegma* – слизь) – субъект, обладающий одним из четырех типов темперамента, характеризующийся низким уровнем психической активности, медлительностью, невыразительностью мимики. Флегматики трудно переключаются с одного вида деятельности на другой и приспособляются к новой обстановке. Тип нервной системы – сильный, уравновешенный, инертный.

Слишком застенчивые, ранимые, обидчивые, робкие, тревожные дети

Они стесняются громко и явно выражать эмоции, тихо переживают свои проблемы, боясь обратить на себя внимание.

Стоит отметить важную деталь, что характер проявления эмоциональных реакций у ребенка, безусловно, связан с типом его темперамента. Так, дети, относящиеся ко второй группе, являются скорее холериками, а представители третьей группы – меланхоликами или флегматиками. Общим же для всех трех групп детей

с эмоциональными нарушениями является то, что неадекватные аффективные реакции (проявляющиеся по-разному у различных типов детей) у каждого ребенка носят защитный, компенсаторный характер (Дубровина И. В., 1997).

Таким образом, взрослый при взаимодействии с ребенком должен постоянно помнить об особенностях его эмоциональной сферы, способствуя аффективной регуляции ребенка и оптимальным способам его социализации. Так, например:

- необходимо научить ребенка адекватным формам реагирования на те или иные ситуации и явления внешней среды;

- не надо пытаться в процессе занятий с «трудными» детьми полностью оградить ребенка от отрицательных переживаний. Важно помнить, что ребенку нужен динамизм эмоций, их разнообразие;

- чувства ребенка нельзя оценивать – невозможно требовать, чтобы он не переживал того, что переживает. Как правило, бурные аффективные реакции ребенка – это результат длительного сдерживания эмоций.

Резюме

Эмоциональное развитие ребенка в возрасте от 6 до 11 лет напрямую связано с переменой его образа жизни и расширением круга общения – он начинает учиться в школе. Продолжается бурное развитие и совершенствование «эмоционального языка» ребенка. В младшем школьном возрасте развивается собственная эмоциональная выразительность, что отражается в богатстве интонаций, оттенков мимики ребенка. Характерной особенностью возраста является эмоциональная впечатлительность, отзывчивость ребенка на все яркое, необычное, красочное.

Со временем ребенок начинает более сдержанно выражать свои эмоции (раздражение, зависть, огорчение), особенно когда он находится среди сверстников, боясь их осуждения. Обычно наблюдается значительное снижение эмоциональной возбудимости – возрастает умение ребенка владеть своими чувствами.

В этот возрастной период у ребенка активно развиваются социальные эмоции, такие как самолюбие, чувство ответственности, чувство доверия к людям и способность к сопереживанию. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития ребенка на этом возрастном этапе. Развитие общения со сверстниками знаменует собой новую стадию эмоционального развития ребенка, характеризующуюся появлением у него способности к эмоциональной децентрации. Но при этом ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя и других значимых взрослых.

Следует отметить, что неадекватные аффективные реакции у детей в этом возрасте могут выражаться по-разному, в зависимости от типа темперамента ребенка, и носят защитный, компенсаторный характер.

Вопросы для повторения

1. Какие обычно рассматриваются аспекты психологической готовности ребенка к школьному обучению?

2. Что определяет состояние и развитие чувства личности у младшего школьника?

3. Как ребенок учится эмоционально-ценностному отношению к окружающему миру?

4. Что такое эмоциональная децентрация?

5. Как на протяжении с 6 до 11 лет у ребенка меняется его отношение к друзьям и к дружбе вообще?

6. Что общего в характере неадекватных аффективных реакций у детей с эмоциональными нарушениями?

Ключевые термины и понятия

- Экспрессия
- Эмоциональная зрелость
- Чувство личности
- Эмоционально-ценностное отношение
- Эмоционально-оценочное отношение
- Эмоциональная децентрация
- Неадекватные аффективные реакции

Глава 3. Мотивационная сфера

В возрасте от 6 до 11 лет мотивационная сфера ребенка характеризуется постепенным переходом от аморфной одноуровневой системы его побуждений к иерархическому построению системы мотивов. Кроме того, наблюдается тенденция к формированию сознательного и волевого регулирования ребенком своего поведения. В то же время по-прежнему отмечается заметное преобладание мотивов над мотивационными установками (Е. П. Ильин, 2000), а ведущими являются «непосредственно действующие мотивы» (Л. И. Божович, 1972).

Мотив – внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности, связанное с удовлетворением определенной потребности.

Мотивационные установки – намерения, исполнение которых отсрочено по каким-то причинам.

Мотивация общения

С наступлением периода среднего детства существенные изменения претерпевает сфера социальных взаимодействий, которая во многом предопределяет качественные и количественные изменения в мотивационной сфере ребенка. При этом характер социального взаимодействия младших школьников существенно меняется от времени вступления в школу к концу периода среднего детства.

Исследования

Психологи отмечают, что на первых порах взаимодействие первоклассника с другими детьми в классе осуществляется главным образом через учителя, который постепенно приучает детей вступать в непосредственные контакты друг с другом. Так, их первоначальная позиция «Я и моя учительница» постепенно, по мере осознания себя частью целого – конкретного класса, перерастает в позицию «Мы и наша учительница» (А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, 1999).

Мотивация общения со сверстниками

Неформальная дифференциация детского коллектива происходит в большей степени с учетом тех мотивов, которые были выделены Л. Вальковой для мотивации выбора партнера дошкольниками (потребность в игровом общении, положительные качества личности выбираемого, способность к какому-либо конкретному виду деятельности) (Е. Ф. Рыбалко, 1990). Однако некоторые младшие школьники порой еще мотивируют свой выбор чисто внешними факторами: «живем по соседству», «моя мама знает ее маму», «спим рядом в спальне», «сидим за одним столом в столовой» и т. п. (А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, 1999).

Другие исследования показывают, что до 3-го класса ожидания коллектива сверстников еще не становятся подлинным мотивом поведения детей, и в том случае, если желания младшего школьника расходятся с желаниями коллектива, ребенок без особого внутреннего конфликта следует своим желаниям.

В 3-4-м классе ситуация меняется. Начинает складываться детский коллектив со своими требованиями, нормами, ожиданиями, и чем глубже «включен» ученик в коллектив, тем больше его эмоциональное благополучие зависит от одобрения сверстников. И именно потребность в их одобрении, по мнению М. С.

Неймарк, становится той силой, которая побуждает детей усвоить и принять ценности коллектива (М. С. Неймарк, 1975).

Статистика

В 3-4 классе у ребенка происходит резкий поворот от интереса к взрослым на интерес к сверстникам. Так, если в 9 лет интерес к взрослым типичен для 46,5%, то к 10 годам он падает на 14,1%.

При этом особенно значительно (с 17,9 до 6,5%) снижается интерес ребенка к родителям. В то же время активно развивается интерес детей к сверстникам – с 25,2% у 9-летних до 46,9% у 10-летних (Г. Р. Пертенава, 1988)

С возраста 10 лет группа, коллектив сверстников занимает существенное место в жизни ребенка и соответствие их стандартам, правилам и нормам приобретает порой для ребенка форму почти что «религиозного преклонения». Дети объединяются в различные сообщества (зачастую вне класса), организационная структура которых принимает иногда даже жестко регламентированный характер, выражающийся в принятии определенных законов, ритуалов вступления и членства. Пристрастие к кодам, шифрам, тайным знакам и сигналам, секретным языкам, строительство «штабов» являются одним из проявлений тенденции к обособлению от мира взрослых и создания своего собственного. Интерес к таким вещам, по данным М. В. Осориной, обычно проявляется у детей после 7 лет и расцветает, иногда становясь настоящей страстью, между 8 и 11 годами (М. В. Осорина, 1999).

Как правило, подобные группы почти всегда состоят из представителей одного пола. Их объединяют общие интересы, род занятий и определенные формы взаимодействия между членами данного сообщества.

Однако последние исследования обнаруживают и другие тенденции в характере группирования детей. Так, по данным Д. И. Фельдштейна, большая часть 6-7-летних школьников (68,7% опрошенных), выбирая товарища, на первое место по значимости ставят его национальную принадлежность (Д. И. Фельдштейн, 1994).

В других исследованиях было выявлено также, что межрасовые дружеские отношения постепенно ослабевают от 4-го к 7-му классу. Исследователи полагают, что по мере того как дети становятся старше, общность признаков становится все более значимым основанием для дружбы. При этом, с одной стороны, объединение с членами своей расовой или этнической группы облегчает адаптацию ребенка на протяжении среднего детства, способствует повышению самоуважения, укрепляет внут-ригрупповую солидарность, но с другой стороны – усиливает и враждебность к «чужим» (Г. Крайг, 2000).

Мотивация просоциального поведения

Одним из важных приобретений среднего детства является способность ребенка мотивировать свое поведение моральными соображениями, долгом, альтруистическими установками.

Просоциальное поведение – позитивное, конструктивное, социально полезное поведение, противоположность асоциальному.

Многие психологи единодушны во мнении, что способность ребенка проявлять моральные чувства представляет собой качественно новый тип мотивации, обуславливающий и качественно новый тип поведения.

Известно, что уже в младенческом возрасте дети способны испытывать дистресс на звук человеческого плача, а позднее выказывать эмпатию, заботу и участие к другому человеку. Однако подлинно альтруистическое поведение им еще недоступно.

Дистресс – стресс, оказывающий отрицательное влияние на деятельность, вплоть до ее полной дезорганизации. Е. Штауб разделяет понятия просоциального

поведения ребенка и его альтруистического поведения. Под просоциальным поведением он понимает любое поведение, направленное на выгоду как производящего действие, так и принимающего его, например, такое поведение как кооперация. Альтруизм же имеет более узкое значение, и им будет считаться только то действие, которое направлено на интересы другого человека, без ожидания своей выгоды (B. Underwood, B. S. Mooge, 1982).

Альтруизм (от лат. alter – другой) – система ценностных ориентации личности, при которой центральным мотивом и критерием нравственной оценки являются интересы другого человека или социальной со-общности.

Большинство психологов в рамках и психоаналитической, и когнитивной традиций рассматривают альтруизм как достаточно позднее образование, возникающее у ребенка примерно в 6-7 лет. Пиаже датировал появление настоящей кооперации как просоциального поведения примерно в возрасте 7 лет и утверждал, что оно возникает вследствие развития способности ребенка видеть мир с позиции другого человека. Многочисленные эксперименты также обнаружили, что именно в этот период большинство детей способно демонстрировать просоциальное поведение.

Исследования

Эксперименты Райта показали, что дети 8 лет щедрее, чем дети 5 лет, в тех случаях когда их просят позволить другу поиграть с более привлекательной из двух игрушек. В другом исследовании только 33% детей 4-6-летнего возраста поделились лишним орешком с другом, в то время как из 7-10-летних – 77% и из 11-16-летних – 100% (J. Ph. Rushton, 1982). Дж. Найт вместе со своими коллегами из университета Аризона обнаружил, что 6-9-летние дети чаще других огорчаются, когда кто-то опечален или подвергается издевательствам. После просмотра видеофильма о сгоревшей девочке эти дети проявляли наибольшее великодушие и сочувствие, когда им предлагали внести часть заработанных ими в ходе исследований средств в фонд детей, пострадавших от пожаров (Д. Майерс, 1997).

Можно сделать вывод, что просоциальное поведение не является врожденным качеством ребенка, а приобретает им в ходе возрастного развития, и именно период среднего детства становится определяющим для полноценного формирования данного компонента мотивационной сферы ребенка.

Формирование долга как основного морального мотива

По мнению Л. И. Божович, возникновение у ребенка к 6-7 годам так называемых «моральных инстанций» влечет за собой те существенные изменения в структуре его мотивационной сферы, которые способствуют формированию у него чувства долга – основного морального мотива, уже непосредственно побуждающего ребенка на конкретное поведение.

«Моральные инстанции» – ступени поэтапного принятия индивидом системы моральных, нравственных норм и ценностей общества.

При этом на первом этапе овладения моральными нормами мотивом, побуждающим ребенка к определенному поведению, является одобрение взрослых. Стремление следовать требованиям взрослых, а также усвоенным правилам и нормам начинает выступать для ребенка в форме некоторой обобщенной категории, которую можно обозначить словом «надо». Это и есть та первая моральная инстанция, которой начинает руководствоваться ребенок и которая становится для него не только соответствующим знанием (надо поступать так-то), но и непосредственным переживанием необходимости поступать именно так, а не иначе. В этом переживании, по мнению автора, и представлено в своей первой зачаточной форме чувство долга (Л. И. Божович, 1968).

Эмпатия Важным свойством личности, предрасполагающим к альтруистическому поведению, является ее способность к сопереживанию, эмпатии. Эмпа-

тия, по мнению некоторых психологов, и является источником истинного альтруизма (Д. Майерс, 1997). По мнению Т. П. Гавриловой и других психологов, эмпатия может проявляться в двух формах – сопереживания и сочувствия.

Эмпатия (от греч. *empatheria* – сопереживание) – постижение эмоционального состояния, проникновение в чувства, в переживания другого человека.

Т. П. Гаврилова изучила возрастно-половые проявления той и другой формы эмпатии и обнаружила, что сопереживание, как более непосредственная концентрированная форма эмпатии, характерна в большей степени для младших школьников, а сочувствие – относительно сложная, опосредованная нравственным знанием, форма эмпатического переживания – для подростков.

Половые различия

Сопереживание взрослым и животным чаще выражено у мальчиков, а сочувствие – у девочек. Сопереживание сверстникам, наоборот, чаще выражается девочками, а сочувствие – мальчиками. В целом и мальчики и девочки чаще выражают сочувствие, чем сопереживание (Е. П. Ильин, 2000).

Мотивация учебной деятельности

Содержательный анализ исследований, посвященных проблеме мотивации учения у детей, обнаруживает большое разнообразие мотивов, влияющих на эффективность процесса учения, которое обусловлено во многом чрезвычайной сложностью самой учебной деятельности, уровнем ее организации, возрастными особенностями учащегося и всей системой его отношений с окружающим миром.

Как показывают исследования, при традиционной системе обучения существенных изменений в мотивации учения школьников от первого класса к третьему без специального вмешательства со стороны педагогов и родителей не происходит (М. В. Матюхина, 1984).

Ребенка периода среднего детства характеризует большая возбудимость, неразвитость способности к произвольному управлению своими желаниями, потребностями, и в этой связи проблема формирования учебно-познавательных мотивов приобретает особую значимость.

В силу своей динамичности мотивационная сфера ребенка представляет большие возможности для формирования и развития у него мотивов, необходимых для эффективного учения. Кроме того, высокая мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащихся требуемых знаний, умений и навыков (А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, 1999).

В обратном направлении, по утверждению этих авторов, компенсаторный механизм не срабатывает, то есть даже высокий уровень способностей ребенка не способен компенсировать его низкую учебную мотивацию или ее отсутствие и, таким образом, не может привести к высокой успешности учебной деятельности школьника.

Л. И. Божович установила, что учебная деятельность ребенка побуждается двумя видами мотивов, имеющих разное происхождение и разную психологическую характеристику. Одни из них порождаются преимущественно самой учебной деятельностью и непосредственно связаны с содержанием и процессом учения – познавательные мотивы. Другие «лежат как бы за пределами учебного процесса». Эти мотивы – «порождаемые всей системой отношений, существующих между ребенком и окружающей действительностью» (Л. И. Божович, 1968), то есть в большей степени социальные мотивы.

Познавательные мотивы – мотивы учения, обусловленные содержанием или самим процессом учения.

Большинство последующих исследователей рассматривают все многообразие существующих у ребенка мотивов, как правило, с этих же позиций. В соответствии с этой, наиболее общей классификацией мы и рассмотрим мотивы учения.

Познавательные мотивы

Существующие на сегодняшний день исследования познавательных мотивов учения обнаруживают их низкую побудительную силу на протяжении практически всего рассматриваемого периода детства.

Статистика

По данным В. М. Матюхиной, у первоклассников и второклассников познавательные мотивы занимают 3-е место после широких социальных и узколичностных мотивов. Третьеклассники еще реже указывают на эти мотивы (19,8% всех учащихся в 3-м классе и 22,7-22,8% в 1-м и 2-м классах).

Та же тенденция обнаружена и в исследовании Н. П. Моряновой: рост уровня учебно-познавательной мотивации у ребенка от первого ко второму классу, а затем некоторое снижение к третьему (Н. П. Морянова, 1999).

Низкий уровень действия познавательных мотивов на учебную деятельность ребенка в первый и во второй год его учебы в школе закономерен. Подобные мотивы не приобретаются вместе с ранцем, а постепенно формируются в процессе самого учения, и ответственность за это ложится в первую очередь на педагога и родителей.

При этом познавательные мотивы требуют специальных действий для своего формирования, иначе с насыщением какой-нибудь потребности, например потребности в позиции школьника, успешность учения ребенка резко снижается. Наблюдаемое падение интереса к учению в 3-м классе, по всей видимости, и есть следствие угасания первоначальных социальных мотивов школьника и несформированности новых мотивов, как правило, познавательных. Таким образом, формирование познавательных мотивов у ребенка на данном возрастном этапе представляется одной из наиболее важных задач обучения.

Кроме того, установлено, что на познавательную мотивацию не распространяется известный закон Йеркса-Додсона. Следовательно, даже постоянное нарастание силы познавательной мотивации не приводит к снижению результативности учебной деятельности (А. А. Реан, Я. Л. Коломинский, 1999).

Структура учебно-познавательных мотивов младшего школьника

Наиболее схематично структуру учебно-познавательных мотивов ребенка можно представить двумя подгруппами: мотивы, связанные с содержанием учения (мотивация содержанием), и мотивы, связанные с процессом учения (мотивация процессом) (Л. И. Божович, В. М. Матюхина). Мотивация содержанием подразумевает стремление ребенка к познанию новых фактов, сути явлений, их происхождения, а мотивация процессом – сам процесс совершения действия, а иногда и возможность творить (В. М. Матюхина, 1984).

Мотивация содержанием – стремление ребенка к познанию новых фактов, сути явлений, их происхождения.

Характерной особенностью мотивации первоклассников является то, что их в большей степени интересует сам процесс учения, им нравится читать, писать, рисовать, лепить. Опыт Л. И. Божович, Н. Г. Морозовой, Л. С. Славиной показал, что в системе мотивов, побуждающих младших школьников к учебной деятельности, главное место занимает значимость самого процесса учения как социально-ценной деятельности. Этот мотив для ребенка оказывается настолько силен, что определяет его положительное отношение к деятельности даже тогда, когда она практически лишена для него непосредственного познавательного интереса (Л. И. Божович, 1968).

Мотивация процессом – интерес к самому процессу совершения действия.

Половые различия

В недавнем исследовании Н. П. Моряновой было обнаружено, что во всех группах младших школьников познавательная мотивация оказалась выше у девочек (Н. П. Морянова, 1999).

В системе мотивов, побуждающих младших школьников к учебной деятельности, главное место занимает значимость самого процесса учения как социально-ценной деятельности. Этот мотив определяет положительное отношение детей к деятельности даже в том случае, если она лишена для них непосредственного познавательного интереса.

Что касается мотивации содержанием, то следует заметить, что на первых порах детей интересует в первую очередь отдельные факты, явления, события, то есть занимательность изучаемого на уроке материала. При этом, отмечает П. П. Калчев, познавательные интересы ребенка характеризуются преимущественной ориентацией на учителя. Первокласснику интересно не любое новое знание, а прежде всего то, которое он получает от учителя. Это во многом определяет ситуационный характер познавательных интересов ребенка на первом году его учебы в школе (П. П. Калчев, 1986).

Постепенно, к 3-4-му классу, по мере накопления знаний интерес детей направляется на научное содержание учебного предмета, их начинают интересовать объяснения фактов, установление причинных зависимостей. И как правило, в этом возрасте появляется избирательное отношение детей к отдельным учебным предметам, в результате чего общий мотив учебы становится все более дифференцированным (Е. П. Ильин, 2000).

Социальные мотивы

Статусный или позиционный мотив «быть учеником»

Многие исследования обнаруживают, что доминирующим мотивом ребенка при поступлении в школу, а также на протяжении первого года учебы является статусный или позиционный мотив «быть учеником». Причем в начале года доминирующую роль играет стремление к негативной ее реализации (стремление не быть дошкольником), а в конце – к позитивной (стремление быть школьником) (П. П. Калчев, 1986). Во многом это предопределяется внешней атрибутикой статуса школьника – различными учебными принадлежностями, ранцем и т. п. При этом на уроках детей больше привлекают серьезные занятия и значительно холоднее они относятся к тем видам работы, которые напоминают им занятия дошкольного типа (Л. И. Божович, 1968). Но, как правило, ко второму классу, а иногда и к третьему, у большинства детей этот мотив исчерпывает себя и учеба становится обязанностью и долгом.

Мотив хорошей отметки

Огромную роль в мотивации учения играют получаемые школьниками отметки, которые выступают в качестве ведущего мотива обучения, по данным Л. И. Божович, более чем у половины младших школьников (Л. И. Божович, 1968).

Статистика

В исследовании М. В. Матюхиной мотив «хочу получать хорошие отметки» в 1-м классе занял первое ранговое место среди двадцати других мотивов, во 2-м классе – 2-е, в 3-м классе – 4-е. При этом мотив избегания неуспеха – «не хочу получать плохие отметки» – в 1-м классе – 6-е ранговое место, во 2-м классе – 7-е, в 3-м классе – 6-е (В. М. Матюхина, 1984). Эти данные демонстрируют, насколько важна отметка как педагогический инструмент в младшем школьном возрасте.

В. С. Мухина обращает особое внимание на психологию восприятия отметок детьми. Зачастую отметка из знака успеха (неуспеха) в познавательной деятельности ребенка превращается в знак, оценивающий личность в целом. Этому отчасти способствуют и взрослые (родители, знакомые, а часто и незнакомые),

интересуясь у детей их отметками в школе и выражая удовлетворение лишь самыми высокими. Другие же отметки вызывают реакцию разочарования, которая автоматически травмирует ребенка (В. С. Мухина, 1997).

Мотив утверждения в коллективе класса, стремления к превосходству и признанию сверстниками

С другой стороны, мотив хорошей отметки может быть и производным от мотива утверждения себя в коллективе класса, стремления к превосходству и признанию сверстниками. При этом на начальных стадиях обучения, по всей видимости, можно говорить о преобладании мотива превосходства – «быть лучше, чем все» или мотива соперничества, конкуренции, что свидетельствует о все еще эгоцентрической позиции ребенка.

Так, в исследовании В. М. Матюхиной мотив «хочу быть лучшим учеником в классе» был на 7-м месте у первоклассников, а затем, к третьему классу, переместился на 17-й ранг. Исследования американских психологов обнаружили, что соперничество между детьми повышается между 3,5 и 5,5 годами; как доминирующая модель взаимодействия окончательно устанавливается к 5 годам; и приблизительно с 7 лет соперничество начинает функционировать как автономный мотив поведения ребенка. Так, в ситуации альтернативного выбора дети, как правило, направлены на то решение, которое позволяет им максимизировать собственную выгоду и соответственно уменьшить выгоду другого ребенка (Е. А. Репитоне, 1980).

С началом учебной деятельности ребенка полем сравнения и конкуренции становятся для него в первую очередь успехи в учебе, что во многом и предопределяет развитие мотивационной сферы ребенка в этом возрасте.

Что касается мотивов, отражающих отношения младшего школьника с товарищами (стремление занять достойное место среди одноклассников, их мнение, осуждение), необходимо отметить, что в первом классе они еще не обладают для ребенка побуждающим действием к учебной деятельности. Однако со временем роль этих мотивов увеличивается, и к концу среднего детства они становятся реальным мотиватором учения детей (в исследовании В. М. Матюхиной эти мотивы с 18-19-го места переместились на 11 -13-е). Кроме того, существует опасность того, что ребенок, чувствуя зависимость своего положения в классе от отметки, начинает превращать ее, по выражению В. С. Мухиной, в фетиш – знак, который определяет его место в жизни класса (В. С. Мухина, 1997).

Исследовательская активность в области запретного

Познавательные интересы детей младшего школьного возраста не ограничиваются школьной партой и социально одобряемыми интересами, такими как рисование, лепка, музыка и спорт. Желание исследовать и освоить окружающий мир, который значительно увеличился в масштабах, как только ребенок достиг школьного возраста, во многом определяет и его интересы на этом возрастном этапе.

Исследования К. Левина показали, что предметы окружающего мира обладают способностью побуждать человека к определенным действиям. Вещи и события окружающего мира отнюдь не нейтральны, и их побудительная сила во многом зависит от возрастных этапов развития (К. Левин, 2000). На этой стадии онтогенетического развития ребенок, обретая большую свободу передвижения и новое сосуществование, стремится к освоению физического пространства – «ландшафта». При этом большую привлекательность для него имеют «страшные», запретные места – свалки, подвалы, сараи, кладбища и т. п.

Мнение ученых

М. В. Осорина, анализируя мотивы возникновения у ребенка интересов, связанных с освоением «запретного» пространства (свалок, кладбищ, подвалов и

т. п.), полагает, что групповое посещение подобных мест является одной из самых ранних попыток ребенка самостоятельно исследовать и эмоционально «прожить» значимые элементы окружающей среды и сформировать свой, детский миф о мире (М. В. Осорина, 1999).

Прежде всего такие «походы» дают ребенку возможность пережить, прочувствовать экзистенциальный ужас, соприкоснуться с неизвестным, а затем и совладать с ним. Кроме того, это становится своего рода испытанием на храбрость и одновременно ее тренировкой. Такие «похождения» дают возможность ребенку удовлетворить свои исследовательские инстинкты, желание личного самоутверждения, а также выяснить «статус» участников в групповой иерархии, потому что пределы возможностей каждого наглядно проявляются в том, где и когда кто останавливается.

Кроме того, интерес к запрещенному «подогревают» еще и мотивы социальной борьбы: не овладеть запрещенным, а победить тех, кто наложил запрещение: «не признавать, что нам может что-либо быть запрещено, – значит не признавать, что нам кто-либо может нечто запрещать» (Зеньковский В. В., 1996).

Посещение свалок и помоек может удовлетворять также агрессивным желаниям ребенка (которые он по той или иной причине не может выразить в обычной жизни) – на помойке вещи можно бросать, пинать, ломать, топтать, то есть, не преступая законов общества, предаться деструктивным инстинктам. С другой стороны, помойка – поле творческих экспериментов, где в полной мере используется детское креативное, изобретательское мышление, где из обломков старого создается новое и обычные вещи обнаруживают новые свойства и области применения (М. В. Осорина, 1999).

Потребность в двигательной активности

Среднее детство – это период, когда у ребенка особенно выражена потребность в двигательной активности. Можно сказать, что одной из возрастных задач этого периода является задача овладеть всеми доступными движениями, испытать и совершенствовать свои двигательные способности и тем самым приобрести более широкую власть как над собственным телом, так и над внешним физическим пространством.

Половые различия

По данным Е. П. Ильина, у детей 5-6 лет среднесуточный объем основных локомоций составляет 7-8 км у мальчиков и 6,5-7,5 км у девочек, в 7 лет соответственно 12 и 8,5 км, в 9 лет – 18,5 и 14,55 км. Затем суточная активность детей начинает постепенно снижаться и в 13-15 лет составляет 12-16 км, а в 10-м классе – 10-12 км в сутки (Е. П. Ильин, 2000).

Совершенное владение своим телом, развивающееся у детей на протяжении всего этого периода, наделяет их чувством «Я могу» и, безусловно, оказывает мощное воздействие на формирование «Я-концепции» ребенка, его самооценки.

Кроме того, физические умения представляют одну из трех наиболее значимых, «престижных» областей в среде сверстников, а хорошее владение своим телом во многом определяет социальный статус ребенка (в большей мере это характерно в мальчишеской среде) (S. Harter, 1993).

М. В. Осорина отмечает, что взрослые, как правило, не понимают значимости удовлетворения двигательной и игровой потребности ребенка этого возраста. И если среда, в которой растет ребенок, не способна удовлетворить его стремление двигаться, играть, исследовать окружающее пространство, активно проявлять себя, общаться со сверстниками и т. д., то он будет становиться более злым, агрессивным, эмоционально и телесно неразвитым, неспособным вступать «в интимно-личные отношения со средой обитания» (М. В. Осорина, 1999).

Статистика

По данным Г. Р. Пертенавы, среди 9-летних школьников (3-й класс) интерес к урокам физкультуры занимает второе ранговое место (0,57% опрошенных) после изобразительного искусства (Г. Р. Пертенава, 1988).

Резюме

В возрасте от 6 до 11 лет мотивационную сферу ребенка характеризует постепенный переход от аморфной одноуровневой системы побуждений к иерархическому построению системы мотивов, а также тенденция к формированию сознательного и волевого регулирования поведения ребенка.

В возрасте 10 лет в мотивации общения ребенка наблюдается довольно резкая перемена направленности его интересов – от взрослых к сверстникам, причем общение носит в основном гомосоциальный характер.

Возникновение просоциального поведения, мотивированного моральными соображениями, долгом, альтруистическими установками, является также одной из важнейших особенностей этого периода.

В системе мотивов, побуждающих младших школьников к учебной деятельности, выделяют два вида мотивов: познавательные и социальные мотивы. Познавательные мотивы порождаются самой учебной деятельностью и непосредственно связаны с содержанием и процессом учения. Среди социальных мотивов можно выделить такие мотивы, как статусный мотив «быть учеником + (характерный только для первого года обучения в школе), мотив хорошей отметки, мотив утверждения себя в классном коллективе, стремление к превосходству и признанию сверстниками. Познавательная активность детей этого возраста выходит за рамки школьной программы. Желание исследовать и освоить окружающий мир во многом определяет интересы ребенка на этом

возрастном этапе. При этом особую привлекательность для них имеют запретные зоны (свалки, кладбища, подвалы и т. п.). Групповое посещение подобных мест является одним из самых ранних попыток ребенка самостоятельно исследовать и эмоционально прожить значимые элементы окружающей среды и сформировать свой, детский миф о мире.

Вопросы для повторения

1. В каком возрасте ожидания коллектива сверстников становятся для ребенка подлинным мотивом поведения?
 2. Чем отличается просоциальное поведение от альтруистического?
 3. Кому больше свойственно соперничество: мальчикам или девочкам?
 4. Почему в 3-м классе у школьников падает интерес к обучению?
 5. С какого возраста соперничество функционирует как автономный мотив поведения?
 6. Как посещение «страшных» мест влияет на статус в групповой иерархии?
- Ключевые термины и понятия
- Непосредственно действующие мотивы
 - Просоциальное поведение
 - Альтруизм
 - Моральные инстанции
 - Эмпатия
 - Познавательные мотивы
 - Потребность в позиции школьника
 - Мотивация содержанием
 - Мотивация процессом
 - Социальные мотивы
 - Статусный мотив «быть учеником»
 - Мотив хорошей отметки
 - Мотив превосходства

- Запретное пространство
- Двигательная активность

Глава 4. Развитие Я-концепции

Возраст от шести до одиннадцати лет классический психоанализ называет латентной фазой в развитии ребенка. В этот период любовь сына к матери и ревность к отцу (у девочек наоборот) еще находится в скрытом состоянии. В этом возрасте у ребенка развивается способность к дедукции, к организованным играм и регламентированным занятиям. Психосоциальный параметр этой стадии характеризуется умелостью, с одной стороны, и чувством неполноценности – с другой.

Мнение ученых

По мнению Эриксона, в этот период у ребенка обостряется интерес к устройству вещей, он стремится их освоить, приспособить к чему-нибудь. Когда детей поощряют мастерить что-нибудь, когда им разрешают довести начатое дело до конца, хвалят и награждают за результаты, тогда у ребенка вырабатывается умелость и развиваются способности к техническому творчеству. Напротив, родители, которые видят в трудовой деятельности детей одно «баловство» и «пачкотню», способствуют развитию у них чувства неполноценности.

В этом возрасте, однако, окружение ребенка уже не ограничивается домом. Наряду с семьей важную роль в его жизни начинают играть и другие общественные институты. Развитие многих способностей и умений ребенка зависит не только от родителей, но и от отношения друшх взрослых (Элкинд Д., 1996).

Я-реальное и Я-перспективное

Говоря о Я-концепции ребенка, следует отметить, что она включает в себя как констатирующий реальный образ Я (Я-реальное), так и Я-перспективное, т. е. то, на что Я-реальное ориентировано.

Я-реальное – представление личности о себе, о том, «какой я есть». Я-реальное может быть в большей или меньшей мере реалистичным.

Я-перспективное – модель, в которую может быть преобразовано Я-реальное в процессе реализации определенных потребностей.

Так, у детей в начале этапа среднего детства можно констатировать наличие не только ожидания и устремленности на предстоящие личностные преобразования (например, стать школьником), но и осознание себя (каким школьником я буду). Это позволяет включить в образ собственного Я ребенка различные качества личности, необходимые для успешного выполнения школьных учебных и организационных обязанностей.

При поступлении ребенка в школу к осознанию себя как ребенка своих родителей прибавляется еще один из значимых образов: «Я – ученик такого-то учителя». Причем такой Я-образ быстрее возникает и занимает в иерархии Я-образов достаточно престижное место, если ученик одобряем учителем.

Ребенок с готовностью принимает свой новый статус ученика, так как в нем содержится общественная значимость. Важность его учебной деятельности постоянно подчеркивают взрослые, что дает основание ребенку считать, что его учеба и он – обучающийся значимы для окружающих взрослых.

Общение с одноклассниками и другими сверстниками также обогащает Я-концепцию ребенка. Предоставляя другим детям информацию о себе и получая от них сведения об их восприятии его «персоны», ребенок существенно расширяет свой Я-образ. Возможно, именно взаимодействие со сверстниками и делает Я-образ ребенка более динамичным в его развитии.

При взаимодействии с различными индивидами и разными группами сверстников у ребенка проявляются разноплановые особенности его Я-концепции. Например, у мальчика в общении с привлекательной для него девочкой актуализируется Я-образ внимательного и вежливого товарища, что позволяет привлечь к

себе ее внимание. В то же время в поведении с другими девочками реализуется Я-концепция ребенка – «антагониста» девочек, и он с ними задирист и неприветлив. В общении же с мальчиками в большей мере проявляется Я-образ «мужчины», и ребенок старается быть сильным и смелым.

Таким образом, различные межличностные взаимодействия актуализируют у ребенка перспективные составляющие его Я-образа и создают условия для стабилизации реального Я-образа.

Образ тела и Я-концепция

Наиболее важным источником формирования Я-концепции ребенка является образ тела, его объективные характеристики и субъективное его восприятие. Ребенок достаточно рано формирует представление о том, что красиво и некрасиво в его внешнем облике. В том, что касается его собственного тела, внешние его признаки обуславливают степень удовлетворенности или неудовлетворенности ребенка собой и в значительной мере влияют на формирование его самооценки.

Психологические теории

Классические исследования Кречмера и Шелдона убедительно продемонстрировали зависимость между типом личности человека и его телосложением. Упрощенный вариант введенных ими классификаций сводится к выделению трех основных типов телосложения человека в соответствии с тремя типами его личностных особенностей. Это эндоморфные, мезоморфные и эктоморфные телосложения.

Эндоморфное (пикническое) телосложение – склонный к полноте индивид, ассоциируется с висцератоническим типом личности, основными характеристиками которого являются общительность, любовь к комфорту и хорошей пище, частая смена настроений.

Мезоморфное (атлетическое) телосложение – стройный, сильный, мускулистый индивид, ассоциируется с соматотоническим типом личности, для которого характерны высокий жизненный тонус, любовь к приключениям и риску.

Эктоморфное (астеническое) телосложение – высокий, худой, хрупкий индивид, ассоциируется с церебротоническим типом личности, характерными чертами которого является замкнутость, сдержанность, бережливость, умеренность, пассивность.

Пока еще дети недостаточно знакомы, их внешние телесные характеристики являются ведущим фактором, определяющим реакции детей друг на друга в процессе их взаимодействия.

Для детей младшего школьного возраста наиболее привлекательным является мезоморфный тип. При этом на предпочтение ребенка влияет не сам факт обладания определенной фигурой, а те стереотипные реакции, которые вызывает этот тип телосложения у сверстников. Так, ребенок усваивает определенные стереотипы, применяя их к самому себе и в своем окружении.

Ребенок с «плохой» формой тела получает обидные прозвища и включает в свой Я-образ не только физические характеристики какого-либо своего несоответствия, но и их вербальное обозначение.

Таким образом, внешняя непривлекательность ребенка приобретает обобщенное значение для оценки им своей личности в целом.

У ребенка младшего школьного возраста имеется достаточный личный опыт того, как его воспринимают окружающие, включая и его физические характеристики. Тем не менее новая школьная ситуация придает особое содержание и смысл тем характеристикам, которые он получает в связи со своей внешностью от сверстников, а иногда и от учителей.

Развитие самооценки

Самооценка – одна из составляющих Я-концепции человека, она связана с отношением к себе или отдельным своим качествам, это аффективная оценка представления человека о самом себе. Она может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты образа-Я могут вызывать более или менее сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением. Предметом самооценки и определенного самовосприятия может, в частности, стать тело человека, его способности, его социальные отношения и множество других личностных проявлений (Р. Берне, 1986).

Психологические теории

Большая часть субъективных оценок обусловлена соответствующими стереотипами, бытующими в той или иной социальной среде. Аффективные состояния Я-концепции существуют в силу того, что ее когнитивная составляющая не воспринимается человеком безразлично, а пробуждает в нем оценки и эмоции. Человек усваивает оценочный смысл различных характеристик, присутствующих в его Я-концепции, при этом усвоение новых оценок может изменить значение усвоенных прежде (Берне Р., 1986).

В попытке себя охарактеризовать, как правило, присутствует субъективный оценочный компонент. Иными словами, самооценка представляет собой всю совокупность оценочных характеристик черт личности человека и связанных с ними переживаний.

Даже такой, на первый взгляд, объективный показатель, как возраст, может для разных людей иметь разное значение. Для взрослых младший школьный возраст – это все еще начало жизненного пути, отсутствие опыта, а следовательно, «невозможность адекватной самооценки». Ребенок же хотя и соглашается со своим возрастным статусом, но он все же осознает в себе уже личность и настроен на то, чтобы с его знанием себя считались другие.

Лишь адекватная самооценка позволяет субъекту отнестись к себе критически, правильно соотносить свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих.

Мнение ученых

Куперсмит определяет самооценку как «отношение человека к себе, которое складывается постепенно и приобретает привычный характер. Это отношение проявляется как одобрение или неодобрение, степень которого определяет убежденность индивида в своей ценности, значимости».

Самооценка отражает степень развития у индивида чувства самоуважения, ощущения собственной ценности и позитивного отношения к своей личности. Поэтому негативная самооценка предполагает самоотрицание, неприятие всего, что входит в сферу человеческого Я; она снижает уровень притязаний человека, ограничивая его жизненные перспективы (Берне Р., 1986).

Структура самооценки.

Взаимодействие когнитивного и эмоционального компонентов самооценки

Структура самооценки представлена двумя компонентами – когнитивным и эмоциональным. Первый отражает знания человека о себе, второй – его отношение к себе. В процессе оценивания себя эти компоненты функционируют в неразрывном единстве: ни тот ни другой не может быть представлен в чистом виде. Знания о себе человек приобретает в социальных контактах, и они неизбежно обрываются эмоциями, сила и напряженность которых зависят от значимости для личности оцениваемого содержания.

Когнитивный компонент самооценки – комплекс убеждений о себе, которые могут быть как обоснованными, так и необоснованными. Показатели когнитивного компонента самооценки: мера реалистичности, способ ориентации при обоснова-

нии самооценки, разнообразие и широта самооценочных суждений, форма (проблематичная или категоричная) выражения суждений о себе.

Качественное своеобразие когнитивного и эмоционального компонентов придает их единству внутренне дифференцированный характер, определяющий особенности развития каждого из них.

Эмоциональный компонент самооценки – эмоциональное отношение к этому комплексу убеждений (оценочные характеристики составляющих когнитивной самооценки и связанные с ними переживания), сила и напряженность которого зависит от значимости для личности оцениваемого содержания.

Изучая специфику взаимодействия этих компонентов в младшем школьном возрасте А. В. Захарова и Б. Ю. Худоби-на (1990) выделили три уровня сформированности когнитивного компонента.

1-й уровень: Наиболее высокий (I) уровень характеризуется реалистичной самооценкой ребенка: преимущественная ориентация ребенка при обосновании самооценки на знание своих особенностей; наличие способности ребенка к обобщению ситуаций, в которых реализуются оцениваемые качества; каузальная атрибуция за счет внутренних условий; глубокое и разностороннее содержание самооценочных суждений и употребление их преимущественно в проблематичных формах.

2-й уровень сформированности когнитивного компонента. Среднему (II) уровню свойственны: непоследовательные проявления реалистичных самооценок; ориентация ребенка при обосновании самооценки в основном на мнения окружающих, на анализ конкретных фактов и ситуаций самооценивания, визуальная атрибуция за счет внешних условий; наличие самооценочных суждений сравнительно узкого содержания и их реализация как в проблематичных, так и в категоричных формах.

3-й уровень. Низкий (III) уровень отличают: преимущественная неадекватность самооценки ребенка; обоснование ее эмоциональными предпочтениями (захотелось), отсутствие подтверждения самооценки анализом реальных фактов, каузальная атрибуция за счет субъективно неуправляемых условий, неглубокое содержание самооценочных суждений и употребление их преимущественно в категоричных формах.

Сопоставительный анализ функционирования эмоционального и когнитивного компонентов самооценки по выделенным показателям позволил констатировать следующее.

Взаимодействия эмоционального и когнитивного компонентов самооценки не носят в младшем школьном возрасте однозначного, линейного характера.

Высокий и адекватный уровень удовлетворенности собой может соотноситься с высоким же уровнем развития когнитивного компонента у ребенка. В то время как неадекватно завышенный уровень удовлетворенности собой связан с более низким уровнем развития когнитивного компонента.

Средний уровень удовлетворенности собой выступает только в адекватном варианте и соотносится с относительно высокими уровнями развития когнитивного компонента.

Низкая удовлетворенность собой в неадекватно заниженном варианте связана с высоким уровнем развития когнитивного компонента у ребенка, а в адекватном варианте – с пониженным уровнем его развития.

Наиболее отчетливо во взаимодействии когнитивного и эмоционального компонентов самооценки ребенка прослеживаются следующие тенденции:

– наиболее высокий уровень развития когнитивного компонента соотносится либо с адекватно высокой, либо с явно заниженной самооценкой, т. е. с выра-

женной неудовлетворенностью ребенка собой, отражающей его рефлексивно-критическое отношение к себе;

– высокий уровень развития когнитивного компонента как бы задает полярную меру удовлетворенности ребенка собой, в основе которой лежит либо уверенно-адекватное, либо повышено-критичное отношение ребенка к себе;

– более низкие уровни сформированности когнитивного компонента менее жестко связаны с мерой удовлетворенности ребенка собой.

Мнение ученых

По мнению А. В. Захаровой и Б. Ю. Худобиной, высокий уровень развития когнитивного компонента как бы задает полярную меру удовлетворенности собой, в основе которой лежит либо уверенно-адекватное, либо повышено-критичное отношение ребенка к себе. Более низкие уровни сформированности когнитивного компонента менее жестко связаны с мерой удовлетворенности ребенка собой.

Влияние школьного обучения на развитие самооценки ребенка

Позитивная Я-концепция, основы которой были заложены еще в дошкольном возрасте, оказывает непосредственное влияние на успешность обучения ребенка в школе. С другой же стороны, сам учебный процесс воздействует на школьника, играя тем самым заметную роль в формировании личности в целом и самооценки в частности.

Позитивная Я-концепция – обобщенное представление о самом себе с преобладанием позитивных установок относительно собственной личности.

Для того чтобы ребенок чувствовал себя счастливым, был способен лучше адаптироваться в новой среде и преодолевать трудности, связанные с процессом обучения, ему необходимо иметь положительное представление о себе. От характера личных представлений ребенка о себе самом зависит большая или меньшая уверенность его в своих силах, осознание результата как успеха или неуспеха, соответственное отношение к допущенным ошибкам, выбор той задачи, которая по степени ее трудности является посильной ребенку.

Так, дети с отрицательной самооценкой склонны чуть ли ни в каждом деле видеть непреодолимые препятствия. У них высокий уровень тревожности, они хуже приспосабливаются к школьной жизни, трудно сходятся со сверстниками, учатся с напряжением.

Представления о своей ценности, складывающиеся у ребенка еще до поступления в школу, вызывают у него целый ряд ожиданий, связанных с учебой и школой. Они либо способствуют движению ребенка вперед к успеху, либо не дают ему возможности успешно продвигаться в учебной деятельности. Учитель, не наносящий вреда самооценке ребенка, прививающий ему ощущение собственной ценности, может помочь ребенку сформировать положительные представления о самом себе. А относительно высокая и устойчивая самооценка, гармоничная по своему строению, будет способствовать благополучному и успешному развитию полноценной во всех отношениях личности.

Таким образом, самооценка ребенка является динамичным образованием, связанным с его ценностными ориентациями и степенью сформированности и реалистичности его Я-образа.

Самооценка ребенка является динамичным образованием, связанным его с ценностными ориентациями и степенью сформированности и реалистичности его Я-образа.

Самооценка ребенка и школьная успеваемость

То, что ребенок осознает в процессе обучения как успех или неуспех в собственной школьной деятельности, в организации педагогического процесса представлено в виде учета успеваемости или неуспеваемости школьника. В результа-

те Я-концепция ребенка оказывается пронизанной ценностями и стандартами, связанными с учебными достижениями.

Б. Г. Ананьев выделяет 3 основных уровня успеваемости школьника.

Первый уровень характеризуется высокой успешностью ребенка по всем предметам.

Второй уровень включает основную массу школьников, выполняющих учебные задания удовлетворительно.

Третий уровень составляют школьники, не выполняющие учебных заданий, неуспевающие по ряду предметов (Ананьев Б. Г., 1980).

По традиции большинства школ дети наделяются одобрением и поощрением учителей преимущественно за учебную деятельность. И подобное распределение успеваемости учащихся ограничивает большую часть ребят в учительских одобрениях, ибо количество детей с высокой успеваемостью по всем предметам крайне мало.

Практически в любой учебной ситуации имеется элемент оценки, которой ребенок подвергается со стороны учителей, сверстников, родителей, а нередко и он сам оценивает свою деятельность. Каждый школьник обычно твердо знает относительную ценность своих знаний, поскольку в школе преобладают оценочные суждения сопоставительного характера. Повторяющиеся на протяжении многих лет как положительные, так и отрицательные оценки не могут не оказать существенного, принципиального влияния на самооценку ребенка.

Систематические положительные подкрепления учебной деятельности школьника, свидетельствующие о его достижениях, не являются гарантией позитивности его самооценки, но значительно повышают вероятность такого результата. С другой стороны, если в учебных ситуациях школьник будет получать преимущественно отрицательный опыт, то вполне возможно, что у него сформируется не только негативное представление о себе как об учащемся, но и негативная общая самооценка, что согласуется с мнением ряда авторов (Грановская Р. М., 1988; Фридман Л. П., Кулагина Б. В., 1991).

Система традиционного школьного обучения и самооценка

В системе традиционного школьного обучения главным, если не единственным основанием при определении способностей школьников являются вербальные проявления интеллекта. Все остальные навыки и способности ребенка оказываются вытесненными в этой системе ценностей. Поэтому многие дети, обладающие высокими данными в плане вербального интеллекта, ощущают, что они вообще ни к чему не способны, а это ощущение фактически обрекает их на неудачу в процессе всей учебной деятельности и крайне негативно влияет на формирование образа-Я ребенка и его отношения к себе.

Кроме того, в традиционной школьной практике успеваемость стала предметом конкурентной борьбы детей, и при этом страх ребенка потерпеть в ней поражение используется педагогами как основное средство учебной мотивации.

Тем самым очевиден вывод, что в самой системе образования заложено формирование потенциально заниженной и односторонне ориентированной самооценки ребенка. Поэтому нет ничего удивительного, что средняя самооценка школьника в интервале от 2-го до 7-го класса медленно и неуклонно снижается (Берне Р., 1986).

Формирование заниженной самооценки

Успеваемость становится для большинства детей важнейшим критерием для формирования их самооценки. И поскольку оценка, высказанная другими, имеет тенденцию превращаться в самооценку, неуспевающие школьники, как правило, ощущают свою некомпетентность и неполноценность (Фридман Л. П., Кулагина Б. В., 1991).

Между представлениями школьников о своих учебных способностях и их общей самооценкой существует слабая, но все же положительная корреляция. Кроме того, общая самооценка хорошо успевающих школьников (по данным Кифера) остается довольно высокой в течение всего периода обучения, в то время как у неуспевающих она заметно падает в 9-летнем возрасте и затем продолжает снижаться.

Негативная оценка своих учебных способностей ребенком повышает вероятность формирования у него общей негативной самооценки.

Для тех, кто учится плохо, всегда нужен какой-то способ снизить влияние низкой успеваемости на самооценку, а таким способом может стать и правонарушение. Осознавая все это, было бы неверно поддерживать у школьников, которые не проявляют больших способностей к учебе, представления о том, что высшей ценностью и главным фактором всякой личностной оценки является превосходная успеваемость.

Исследования

В исследованиях Финка было установлено, что Я-концепции успевающих школьников являются значительно более адекватными, чем неуспевающих. Это исследование показало, что между Я-концепцией и успеваемостью ребенка существует тесная взаимосвязь, причем у мальчиков она выражена более отчетливо, чем у девочек. Это, по-видимому, объясняется тем, что для самооценки мальчиков уровень достижений вообще является более важным фактором.

Комбе (1964) исследовал различия в самовосприятии детей и восприятии их отношений с окружающими. «Действующими лицами» были школьники, обладающие одинаково хорошими способностями, но имеющие различную успеваемость. Выяснилось, что у неуспевающих школьников больше развито чувство неадекватности, что в целом они хуже относятся к окружающим – взрослым и сверстникам – и считают, что окружающие относятся к ним плохо. Способные, но неуспевающие существенно отличались от своих успевающих сверстников по эмоциональному складу, а также в плане самовосприятия и восприятия других.

Способные дети, плохо успевающие в школе, в целом испытывают по отношению к себе более негативные чувства, чем их успевающие сверстники. Неуспевающие школьники испытывают ощущение вины, чувство отверженности или изоляции от окружающих, их отличает защитный тип поведения, уступчивость, уклончивость, трудности самовыражения.

Б. Г. Ананьев в 1933 году проводил экспериментальный опрос среди детей на тему: кто чувствует себя слабым по какому предмету.

Им было выделено три типа отношений между педагогической оценкой и самооценкой своей успешности ребенком по конкретному предмету:

- а) совпадение отрицательной педагогической оценки и самооценки;
- б) на неуспеваемость указывается в самооценке при отсутствии этих указаний в четвертной педагогической оценке;
- в) на неуспеваемость указывается в педагогической оценке при отсутствии этих указаний в самооценке.

Наиболее интересные результаты были получены в группе среднеуспевающих школьников при разделении их на «сред-несильных», «среднеслабых» и «устойчиво средних». Значительные различия были получены между «средне-сильными», и «устойчиво средними».

У «среднесильных» детей совпадение педагогической оценки и детской самооценки достигало 46% случаев, а у «средних» – лишь 11%. Причина заключается в неопределенности оценок учителя в средней группе учащихся.

В «среднеслабой» группе наблюдалось большее количество совпадений самооценок детей и оценок педагога, чем в «средней», но их число все равно не достигало уровня «сильной» группы (Ананьев Б. Г., 1980).

Исследования

Ф. Аронсон и Миле (1959) провели эксперимент, результаты которого показали, что испытуемые, уровень достижений которых в эксперименте существенно превышал уровень их притязаний, ощущали дискомфорт и стремление привести результативность своей деятельности в соответствие со своими ожиданиями. Таким образом, низкая самооценка заставляет ребенка активно избегать проявления своих достижений, так как его действия, несовместимые с самооценкой, порождают у него дискомфорт и тревожность (Берне Р., 1986).

Нарушение адекватной самооценки часто происходит у детей, хорошо подготовленных к школе. Хорошая подготовка позволяет им учиться в младших классах успешно, практически не затрачивая для этого усилий. На фоне легких успехов у них укрепляется привычка к постоянным похвалам, развивается высокий уровень притязаний и высокая самооценка.

При переходе в старшие классы, когда сложность учебного материала возрастает, эти школьники, не имея трудовых навыков, могут утратить превосходство по отношению к товарищам, и вследствие этого у них может резко упасть самооценка.

Совершенно очевидно, что для достижения успехов в школе учащиеся должны обладать достаточной уверенностью в себе и в своих способностях. Отсутствие такой уверенности у ребенка ведет к апатии, принятию зависимого положения, пессимистическому образу мыслей. В результате многие учащиеся на уроке всегда готовы к худшему, боятся сказать или сделать что-либо неправильно.

И хотя быть неспособным и чувствовать себя неспособным – далеко не всегда одно и то же, самосознание учащихся становится настолько определяющим для них, что различие между этими вещами практически теряет свой смысл (Рувинский Л. И., Соловьева А. Е., 1982).

Результаты исследований различных ученых показали:

1. Существует значимая положительная взаимосвязь между самооценкой своих способностей школьниками и их успеваемостью.

2. Во время школьного обучения появляется и увеличивается с возрастом разрыв в самовосприятии между отличниками и неуспевающими, причем у последних оно значительно менее адекватно.

3. Не только учебные достижения оказывают влияние на самооценку, но и самооценка является важным условием высокой успеваемости ребенка.

4. Нарушение адекватной самооценки у ребенка приводит к тому, что он боится проявлять свои достижения в процессе учебной деятельности, заранее ожидая неудачу.

Возрастные особенности взаимовлияния самооценки и успеваемости ребенка

Взаимовлияние самооценки и успеваемости имеет определенные возрастные различия.

Особенностью детей младшего школьного возраста (которая роднит их с дошкольниками и еще больше усиливается с поступлением ребенка в школу), является их безграничное доверие ко взрослым, главным образом учителям, подчинение и подражание им. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник в основном повторяет то, что о нем говорит взрослый. Таким образом, самооценка ребенка в этом возрасте непосредственно зависит от характера оценок, которые он получает от учителя в процессе различных видов деятельности.

Слабоуспевающим школьником становится на каком-то этапе учения, когда обнаруживается определенное расхождение между тем, что от него требуют в школе, и тем, что он в состоянии реально выполнить. На первых этапах это расхождение еще недостаточно осознается ребенком и не сразу им принимается: большинство неуспевающих детей 1-го и 2-го классов переоценивают результаты своей учебной деятельности. К 4-му классу уже выявляется значительный контингент отстающих детей с пониженной самооценкой.

Культивированию этой низкой самооценки у неуспевающих школьников способствуют также еще более низкие, чем оценки учителя, самооценки учеников по классу, которые переносят неуспехи отстающих детей в учении на все другие сферы их деятельности и личность в целом.

Возможности коррекции самооценки

Исследования по изменению внутренних установок ребенка показали, что чем больше доверия вызывает источник информации, тем большее влияние он может оказать на самовосприятие школьника. В этом одна из причин особо важной роли учителей в формировании самооценки ребенка.

Представления школьника о себе складываются на основе тех оценок и реакций на результаты своей учебы, которые он получает от учителей и родителей. Чем более постоянным является этот поток направленных на школьника оценочных суждений, тем более определенное воздействие они оказывают на него и тем легче прогнозировать уровень его успеваемости.

Меньше всего действуют оценочные суждения в группе «средних» учеников, так как негативные и позитивные реакции уравнивают друг друга.

Самооценка школьника во многом зависит от оценок, выставляемых в школьный журнал. Однако вербальные суждения могут играть доминирующую роль в формировании самооценки школьника, так как они более лабильны, эмоционально окрашены, доходчивы.

подавляющее большинство учителей считают, что ученики младших классов всегда согласны с их оценками, поэтому редко анализируют их.

Между тем, предоставляя ученику возможность отстаивать свое мнение и тактично направляя рассуждения ребенка, учитель тем самым помогает ему в формировании самооценки.

Оценка, выставляемая в журнал, должна учитывать не только конечный результат, но и вклад школьника в его достижение. Поставленная учителем оценка будет стимулировать ученика и поддерживать у него адекватную самооценку.

Критика учителя должна относиться к отдельным действиям или поступкам школьника, а не к его личности в целом. Тогда самая низкая оценка не будет восприниматься ребенком как ущемление его личности.

Мнение ученых

Менчинская Н. А. для предотвращения падения самооценки у ребенка считает целесообразным поручать слабо успевающим школьникам роль учителей по отношению к младшим детям. Тогда у ученика возникает потребность восполнить пробелы в собственных знаниях, и успех в этой деятельности способствует нормализации самооценки ребенка (Грановская Р. М., 1988).

Мнение ученых

Л. П. Гримак для формирования у ребенка уверенности в себе предлагает выработать у него соответствующие его возможностям внутренние установки и адекватные им притязания. Механизмом этой выработки становится трезвый анализ своих достижений и неудач. Нельзя объяснить успехи одной лишь случайностью – следует выяснить истоки этих успехов. Причины неудач также должны быть исследованы и приняты к сведению в последующем (Гримак Л. П., 1991).

Коррекция неуспеваемости

Современные программы коррекции неуспеваемости ребенка в школе отдают предпочтение лишь интеллектуальному компоненту. Но если ребенок воспринимает себя отстающим учеником, то ему удобнее вести себя в соответствии с этим представлением, и он ищет такие ситуации, в которых он был бы избавлен от неприятного опыта дальнейших неудач.

Одной из возможных причин несостоятельности многих школьных программ коррекции является недооценка «консервативности» Я-концепции. Большую роль в предотвращении падения самооценки у ребенка может сыграть учитель, если будет оказывать ему поддержку, избегать неконкретных негативных суждений, давать ребенку возможность отстаивать свое мнение.

Преимущества, определяемые высокой самооценкой и ее влиянием на достижения ребенка, постоянно взаимодействуют с преимуществами, определяемыми влиянием высокой успеваемости на представления школьника о своих способностях. Этот замкнутый круг действует благотворно, если хотя бы один из указанных факторов является позитивным. Если же оба оказываются отрицательными, данный механизм действует разрушительно: низкая самооценка подрывает уверенность ребенка в своих силах и формирует у него низкий уровень притязаний. А низкая успеваемость снижает самооценку.

Нарушения в развитии

Пограничная личностная структура. Особенности самосознания детей из групп социального риска

В современных исследованиях наиболее значимой характеристикой пограничной личности, определяющей как структуру личности, так и ее генез, является «диффузность самоидентичности» – комплекс переживаний ребенка, связанный с чувством неполноценности и потери своего «Я» (Соколова Е. Т., 1995, с. 43). Такая особая структура самосознания ребенка другими авторами называется «расколотовой».

Пограничная личность – личность с пограничными психическими расстройствами.

Диффузность самоидентичности – «рассеянное», «размытое» восприятие и отражение субъектом того, что относится к нему самому (к его телу и духовному содержанию).

Расколотовое самосознание состоит из двух «Я»: внешнего – защитно-идеализированного и глубинного – неразвитого, неэффективного. Их сосуществование как абсолютно противоположных «Я-концепций» оказывается возможным благодаря различным защитным механизмам, главную роль среди которых выполняет механизм «разъединения» «внешнего Я» и «Я реального». При этом «внешнее Я» доминирует, а «реальное Я» составляет угнетенную структуру, несформированную из-за значительной фрустрации ребенка в раннем детстве.

Расколотовое самосознание – самосознание, включающее две противоположные Я-концепции: внешнюю – защитную и идеализированную и глубинную, состоящую из плохо сформированного Я-реального. При этом внешне Я – доминирует, а Я-реальное – подавлено и проявляет себя неэффективно.

Противоречивая двойственность «Я» проявляется во всех формах психического становления проблемного ребенка, начиная с этапа его среднего детства. Так, например, негативное влияние «внешнего Я» имеет место при значительном доминировании социальных целей и принципов. Сложности в общеобразовательном обучении или приобщении ребенка к какой-либо профессии возникают преимущественно потому, что мотивация успеха или достижения не связана с деятельностью, а чаще ориентирована на удовлетворение честолюбивых намерений, в том числе связанных с признанием значительности ребенка и с восхищением им окружающих.

Аналогично в том, что касается взаимодействий с другими, «внешнее Я» приводит вначале к идеализации, а далее к дискредитации таких ценностей.

Из-за слабости «реального Я», инфантильности в самопроявлениях и потребностях у такого ребенка возникает стремление «опереться» на чью-либо силу и значительность. Порой идентификация с сильным, «могущественным» другим оказывается настолько глубокой, что отказ или нежелание партнера (чьи возможности и достоинства эксплуатируются) принять как должное претензии, воспринимается «инфантильным Я» как отказ в том, на что имеется право. При фрустрации таких потребностей стереотипно возникают ярость и ненависть. Кроме того, таким личностям свойственна патологическая нетерпимость и непереносимость критики.

Мнение ученых

С точки зрения многих зарубежных и отечественных авторов, объяснением этих аномалий личностного развития является искажение детско-родительских отношений, «нарушения нормального процесса идентификации ребенка с родительскими требованиями и идеалами, обеспечивающими ему личностный рост, зрелость и социальную адаптированность взрослого человека» (Соколова Е. Т., 1995, с. 46).

Принимая во внимание ту глубину личностных деформаций или специфику личностного развития детей, можно предположить, что даже решение внешних, организационно-поведенческих сложностей в судьбах таких детей не будет достаточным для их социальной и личностной реабилитации. Эти дети нуждаются в комплексной психологической помощи и в том числе в глубинной психотерапии их личностной структуры.

Резюме

У детей в начале среднего детства имеется ожидание и устремленность на самоактуализацию своей личности. Перспективы дальнейшей жизни ребенка расширяют сферу его осознания себя. При поступлении ребенка в школу формируется Я-образ ученика. Значительное место в Я-концепции растущего ребенка занимает образ тела и его внешность.

Взаимодействие эмоционального и когнитивного компонентов в самооценке ребенка на этапе среднего детства неоднозначно. Наиболее высокий уровень развития когнитивного компонента соотносится либо с адекватно высокой, либо с явно заниженной самооценкой, с выраженной неудовлетворенностью ребенка собой.

Самооценка ребенка сказывается на степени успешности его школьной успеваемости, и наоборот, уровень успеваемости школьника оказывает существенное влияние на формирование его самооценки. Неадекватная самооценка нуждается в исправлении, и это во многом связано с личностью первого учителя.

В конечном же итоге основная цель развития Я-концепции заключается в том, чтобы помочь ребенку самому стать для себя источником поддержки, мотивации и поощрения. Особенность самосознания детей групп социального риска состоит в их «диффузной самоидентичности», требующей своевременной психотерапевтической помощи.

Вопросы для повторения

1. Что является наиболее важным источником формирования Я-концепции у ребенка этого возраста?
2. Какой тип телосложения наиболее привлекателен для младших школьников?
3. Чем отличаются уровни сформированное™ когнитивного компонента самооценки?
4. Из-за чего средняя самооценка школьника в интервале от 2-го до 7-го класса неуклонно снижается?

5. Почему у детей, хорошо подготовленных к школе, затем часто происходит нарушение адекватной самооценки?

6. Что такое «диффузность самоидентичности»?

Ключевые термины и понятия • Я-реальное

- Я-перспективное
- Образ тела
- Когнитивный компонент самооценки
- Эмоциональный компонент самооценки
- Позитивная Я-концепция
- Коррекция самооценки
- Диффузность самоидентичности
- Расколотое самосознание

Глава 5. Поведенческие особенности

С началом обучения в школе образ жизни ребенка меняется коренным образом. Прежде всего, изменяется социальная среда за пределами семьи, для которых весьма существенно. Дети, которые не посещали детский сад, вообще впервые становятся членами формального детского коллектива. Даже в том случае, когда дети поступают в школу из детского сада, их положение в детской среде сразу же кардинально меняется: если в детском саду они были старшими, то теперь становятся самыми младшими (Матюхина М. В. с соавторами, 1976).

Изменяется положение ребенка и в семье: раньше он был просто маленьким мальчиком или девочкой, теперь же он – школьник, у которого дома могут быть серьезные занятия. В соответствии с этим меняется и отношение к нему со стороны взрослых членов семьи: наряду с некоторыми приобретаемыми привилегиями, к нему предъявляются и новые требования, связанные, например, с необходимостью выполнения распорядка дня, соответствующего школьному расписанию.

Значительно возрастают требования к умениям ребенка и его развитию, появляются формальные оценки его достижений и неудач, и неформальные реакции родителей на эти оценки. В связи с этим ребенок вступает в сложные отношения посредничества между двумя институтами социализации – семьей и школой.

Расширяются границы и характер активного взаимодействия ребенка с физическим миром. В этом возрасте ребенок не только ходит в школу и, возможно, пользуясь транспортом, посещает другие учреждения, например музыкальную школу, но и часто в компании сверстников выходит за пределы двора и даже улицы.

Развитие ребенка как субъекта деятельности

Ведущая деятельность

В связи с поступлением в школу ведущей деятельностью ребенка в этом возрасте становится учебная деятельность. Наряду с учебной дети вместе со взрослыми участвуют также в трудовой деятельности. Достаточно много времени они заняты и игрой, которая, как известно, тоже является необходимой формой деятельности для ребенка в этот период его возрастного развития.

Мнение ученых

Д. Б. Эльконин писал, что «свою ведущую функцию та или иная деятельность осуществляет наиболее полно в период, когда она складывается, формируется. Младший школьный возраст и есть период наиболее интенсивного формирования учебной деятельности» (Эльконин Д. Б., 1989, с. 18).

Содержание и сопутствующие этой деятельности отношения с учителем настолько важны для первоклассника, что он переносит их и на другие виды своей неучебной деятельности. Например, дети не только учат кукол, животных и дошкольников и играют «в школу», но и при этом «во всем копируют учительницу»

(Матюхина М. В., 1984). Путем игры «в школу» происходит усвоение ребенком «специфических норм общения в процессе учебной деятельности» (Сироткин Л. Ю., Хузиахметов А. Н., 1998).

Отличительной особенностью учебной деятельности является то, что в результате ее происходит не изменение объекта, а изменение самого ученика, его развитие (Эльконин Д. Б., 1989).

Мнение ученых

Основным новообразованием этого периода, являющимся, по Выготскому, возрастным критерием, становится осознание себя субъектом познания. Продуктивность учебной деятельности во многом зависит от того, в какой степени ребенок к моменту поступления в школу и в процессе обучения приобрел «качества субъективности», насколько преодолены в нем тенденции к бездумному подражанию и заучиванию, т. е. в какой мере он стал субъектом своей собственной активности (Сироткин Л. Ю., Хузиахметов А. Н., 1998).

Структура учебной деятельности

Специфика учебной деятельности на этом этапе развития связана прежде всего с основной целью обучения ребенка 6-11 лет – «научить его учиться».

Можно выделить следующие компоненты учебной деятельности:

1. Учебная ситуация или задача. Целью обучения на этом этапе является усвоение способов выделения свойств понятий, усвоение способов решения некоторого класса конкретно-практических задач, а также воспроизведение образцов этих способов.

2. Учебные действия, посредством которых происходит воспроизведение и усвоение ребенком образцов общих способов решения задач и общих приемов определения условий их применения.

3. Действия контроля, суть которых заключается в сопоставлении ребенком своих учебных действий и их результатов с заданными учителем образцами.

4. Действия оценки, содержанием которых является фиксация соответствия или несоответствия результатов усвоения требованиям учебной ситуации (Давыдов В. В., 1986).

Навыки, усваиваемые ребенком в процессе учебной деятельности, переносятся и на другие виды его целенаправленной активности.

Развитие физической активности и моторных навыков

Благодаря овладению ребенком языком и многими конвенциональными нормами, его поведение, оставаясь все еще достаточно непосредственным, а в ряде случаев и импульсивным, становится постепенно все более контролируемым и целенаправленным.

Ребенку предстоит пройти еще долгий путь для того, чтобы обрести необходимый контроль над своим поведением. Тем не менее «вместо импульсивного поведения, характерного для малыша, семилетний ребенок анализирует ситуацию прежде, чем действовать» (Трапезникова Т. М., 1998, с. 99).

Статистика

Дети в этом возрасте жизнерадостны, бодры, активны и чрезвычайно любознательны. Они очень подвижны и, по данным А. Г. Сухарева, могут делать до 21 тысячи шагов в сутки (цит. по: Сироткин Л. Ю., Хузиахметов А. Н., 1998).

Значительная часть активности связана у детей с проверками предметов на прочность, гибкость, способность к превращениям и т. д. Любой предмет, попавший в их поле зрения, немедленно подвергается обследованию, причем творческая и познавательная активность заметно возрастает, когда дети находятся в своей компании. Ребенок сливается с объектом, который полностью захватывает его, размывая границы, разделяющие их. «У детей... присутствует одновременное

переживание себя и мира во взаимодействии друг с другом» (Осорина М. В., 1999).

Помимо стремления к познанию и чрезвычайно изобретательному использованию в своих целях любых предметов дети в этом возрасте активно исследуют и расширяют место своего «обитания». В ближайшей округе исследуется все – заброшенные дома или новостройки, вырытые ямы и оставленный экскаватор, незапертые подвалы и чердаки, пожарные лестницы и колодцы и т. д. С приобретением велосипеда для ребенка не только расширяется обследуемая территория, но и совершенствуются навыки владения своим собственным телом.

Половые различия

Во взаимодействии детей с предметами окружающего мира имеются определенные различия между мальчиками и девочками.

У девочек выражено стремление поставить предмет или обломок предмета себе «на службу», «приспособить их качества к своим целям» (Осорина М. В.). Они в большей мере стараются сохранить, сберечь в их личном окружении, играх, манипуляциях с объектами важна эстетика, «организация красивого целого из элементов».

Мальчикам же больше свойственна аналитичность, стремление подвергнуть найденный предмет разнообразным испытаниям – огнем, ударом. Огонь и взрывы вообще чрезвычайно привлекательны для мальчиков. Поджигать, плавить, производить сильный шум, звон, грохот – привилегия мальчиков.

По мнению М. В. Осориной, в стремлении мальчиков под-• вергать предметы разнообразным испытаниям – поджигать, бить, плавить, «значимым для мальчиков моментом оказывается ощущение собственной власти над веществом предметного мира и одновременное раскрытие тайных сил материи» (там же, с. 139). Другая трактовка данного феномена связана с тем, что одной из ведущих потребностей детей (как и взрослых) является самоутверждение и завоевание как можно более высокого статуса в группе. У мальчиков этого возраста средством достижения высокого статуса помимо ловкости и сообразительности является физическая сила и вообще способность воздействовать. Отождествляя себя с грохотом взрыва, неукротимым жаром огня, которые произвел мальчик, он оповещает окружающих о своем всемогуществе и необходимости подчиниться ему так же, как подчиняется ему вещь.

Развитие игровой деятельности ребенка

В младшем школьном возрасте детей в большей мере интересует результат, а не сам процесс игры. В связи с этим в игре все большее место занимает соревнование. Причем соревнования вначале имеют скорее индивидуально-личный характер, а затем они все более становятся групповыми с наличием вожаков или лидеров в каждой группе. Квинтэссенцией соревнования является спортивная игра.

Все мальчики любят хоккей (даже если в него играют без использования коньков), футбол, настольный теннис. Девочки предпочитают волейбол, баскетбол (Матюхина М. В. с соавторами, 1976). Помимо подвижных игр дети любят играть и в настольные игры. В настоящее время повальным стало увлечение играми на компьютере, что не только способствует развитию ребенка, но и представляет определенную опасность.

Половые различия

Существуют специфические игры, которые предпочитают мальчиками и девочками. Мальчики играют с солдатиками, машинами, ракетами, самолетами, игрушечным оружием. Девочки – с куклами, игрушечной посудой и мебелью, в игры со скакалкой, в «классики».

Культурные стереотипы мужественности и женственности, которые внушаются обществом ребенку соответствующего пола, накладывают свой отпечаток на особенности игровых пристрастий детей.

Развитие тонкой моторики

Продолжает совершенствоваться тонкая моторика ребенка. В первом классе многие дети еще неуверенно пользуются карандашом и ручкой. Их тонкие движения еще неловки и угловаты. Однако очень быстро дети овладевают навыками письма, и к четвертому классу подавляющее большинство детей не только бегло пишут, но и хорошо рисуют.

Развитие социального поведения

В младшем школьном возрасте социальные отношения все больше расширяются и дифференцируются. Социальный мир становится для ребенка шире, отношения глубже, а их содержание разнообразнее.

Поведение в школе

В первом классе самой авторитетной фигурой для ребенка является учитель (как правило, учительница). На это указывают все исследователи, которые пишут об этом возрасте. «Учителю он верит безгранично» (Возрастная и пед. психология). В глазах ребенка учитель всемогущ, потому что он не только «все знает», но и ему «все» подчиняются. Учительница может вызвать в школу даже родителей, поговорить с ними, и те будут ее «слушаться». То, что «Мария Григорьевна сказала», становится наивысшим критерием истины.

При этом доверие, тяга к учителю не зависит от качеств самого преподавателя (Матюхина М. В. и др., 1976). В связи с выраженной склонностью детей к подражанию, на учителе лежит высокая ответственность за демонстрацию образцов социального поведения.

Во втором и третьем классе личность учителя становится менее значимой для ребенка, зато теснее становятся его контакты с одноклассниками (там же).

Исследования

В первые недели учебы в школе дети «сначала – притихшие, некоторые даже робкие» (Блонский П. П., 1997), они настолько «ошеломлены» новой ситуацией, что долгое время даже не в состоянии описать внешние особенности соседа по парте. При этом отмечается, что у возбудимых и подвижных детей наблюдается «тормозная реакция», а у спокойных и уравновешенных – «возбуждение» (Матюхина М. В. и др., 1976). Спустя некоторое время наступает обратная реакция – дети становятся чрезмерно подвижными и шумными, в связи с чем остро возникает вопрос о приучении их к школьной дисциплине и порядку.

Поведение в семье

С постепенно возрастающей ориентацией на сверстников все менее значимым становится эмоциональная зависимость ребенка от родителя (матери). Должна начаться так называемая «естественная сепарация», т. е. постепенное психологическое отделение ребенка от взрослого и обретение им независимости и самостоятельности. «Данная постепенная сепарация предоставляет очевидное условие для социального созревания ребенка, его самореализации и, наконец, психического здоровья» (Ланг-мейер Й., Матейчек З., 1984, с. 38).

В младшем школьном возрасте контроль со стороны родителей сохраняет свое воспитательное значение, но должен быть менее опекающим и более тонким. В то же время взаимодействие с родителями, их оценки поведения ребенка, а также образцы их поведения, являются для ребенка одним из важнейших источников формирования у него устойчивых форм как действенно-предметного, так и нравственного поведения. Родители – это по-прежнему наиболее авторитетные фигуры в социальном окружении, поэтому для ребенка так важны реакции и оценки с их стороны.

Естественная сепарация – в отличие от эмоционального отвержения – иницируемое и поддерживаемое взрослым постепенное психологическое отделение от него ребенка, начинающееся предпочтительно в возрасте 6-7 лет, и приобретение им независимости и самостоятельности.

С обретением тонкой моторной ловкости, с повышением познавательного интереса ребенка и его стремления к деятельности, с ориентацией его на результат и социальные оценки этого результата главной задачей развития в этой его фазе, в соответствии с периодизацией Э. Эриксона, становится формирование у ребенка чувства умелости.

В связи с этим особое значение приобретает для ребенка отношение родителей к результатам его труда. «Когда детей поощряют мастерить что угодно, строить шалаши и авиамодели, варить, готовить и рукодельничать, когда им разрешают довести начатое дело до конца, хвалят и награждают за результаты, тогда у ребенка вырабатывается умелость... Напротив, родители, которые видят в трудовой деятельности детей одно "баловство" и "пачкотню", способствуют развитию у них чувства неполноценности» (Элкинд Д., 1996, с. 15), поскольку дети при этом чувствуют свою несостоятельность в освоении «технологического этоса культуры» (Эриксон Э., 1996, с. 365). Развитию этого чувства, конечно, могут способствовать не только родители, но и школьные учителя и сверстники.

Поведение в кругу сверстников

В младшем школьном возрасте все большее значение для развития ребенка приобретает его общение со сверстниками. В общении ребенка со сверстниками не только более охотно осуществляется познавательная предметная деятельность, но и формируются важнейшие навыки межличностного общения и нравственного поведения. Стремление к сверстникам, жажда общения с ними делают группу сверстников для школьника чрезвычайно ценной и привлекательной. Участием в группе они очень дорожат, поэтому такими действенными становятся санкции со стороны группы, применяемые к тем, кто нарушил ее законы. Меры воздействия при этом применяются очень сильные, иногда даже жестокие – насмешки, издевательства, побои, изгнание из «коллектива» (Блонский П. П., 1997).

Лидерство

Группы, как правило, имеют своего «вожака» или «заводилу». Лидером группы становится сверстник, который представляет собой «квинтэссенцию характерных качеств данного коллектива». В обычном детском коллективе вожак – это умный, ловкий и инициативный сверстник. В группе менее развитых ребят основным качеством вожака становится его физическая сила. У более развитых ребят – интеллект. В любом случае вожак – это прежде всего хороший товарищ, веего лишь первый среди равных. Вожак-нетоварищ немыслим. Правила товарищества неписаны, но соблюдаются строго. Развиты взаимопомощь и «дележка» (Блонский П. П., 1997).

Дети в этом возрасте любят рассказывать друг другу различные истории, услышанные, увиденные в кино или по телевидению, особенно истории, свидетелями или участниками которых были они сами. Поскольку владение словом, искусство рассказа высоко ценится, хороший рассказчик может приобрести высокий статус в группе.

Дружба

По степени эмоционального вовлечения общение ребенка со сверстниками может быть товарищеским и приятельским (Сироткин Л. Ю., Хузиахметов А. Н., 1998). Товарищеское, то есть эмоционально менее глубокое, общение ребенка реализуется в основном в классе и преимущественно со своим полом. Приятельское – как в классе, так и вне его и тоже в основном со своим полом.

Статистика

Только 8% мальчиков и 11% девочек дружат с представителями противоположного пола. Численность групп составляет в первом классе – по 2-3, в третьем – по 4-5 человек (Сироткин Л. Ю., Хузиахметов А. Н., 1998).

Именно в этом возрасте появляется социально-психологический феномен дружбы как индивидуально-избирательных глубоких межличностных детских отношений, характеризующихся взаимной привязанностью, основанной на чувстве симпатии и безусловного принятия другого.

Наиболее распространенной является групповая дружба. Дружба выполняет множество функций, главными из которых является развитие самосознания и формирование чувства причастности, связи с обществом себе подобных.

Я. Л. Коломинский предлагает рассматривать так называемые первый и второй круги общения школьников. В первый круг общения входят «те одноклассники, которые являются для него объектом устойчивого выбора, – к кому он испытывает постоянную симпатию, эмоциональное тяготение».

Среди оставшихся имеются такие, выбирать которых для общения ребенок постоянно избегает, и есть такие, «в отношении которых ученик колеблется, испытывая к ним большую или меньшую симпатию». Эти последние и составляют «второй круг общения» школьника (Реан А. А., Коломинский Я. Л., 1999, с. 208-212).

Если иметь в виду только личностные качества, то «популярности в группе вредит как излишняя агрессивность, так и излишняя застенчивость» (Крайг Г., 2000, с. 541).

Исследования

Личные характеристики детей, которые служат основанием для взаимных выборов, с возрастом меняются: если в первом и во втором классе взаимные выборы детей определяются их успехами или неудачами в учебе – соответственно 85% и 70% выборов (Матюхина М. В. и др., 1976), то в более старшем возрасте положение школьника в группе уже больше зависит, во-первых, от его личностных качеств и, во-вторых, от характерных особенностей самой группы (Реан А. А., Коломинский Я. Л., 1999).

Половые различия

Группы младших школьников чрезвычайно однородны по половому признаку, более того, группы мальчиков и девочек в этом возрасте могут даже враждовать между собой.

Разделение по половому признаку характеризует не только составы групп, но и места проведения игр и развлечений. При этом на всей территории игр образуются специальные «девчоночьи» и «мальчишечьи» места, внешне никак не обозначенные, но оберегаемые от вторжения «посторонних» и избегаемые ими. В случае объединения мальчиков и девочек для общей игры для нее выбирается место между двумя территориями (Осорина М. В., 1999, с. 73).

Общение и дружба с представителем своего пола, а также дифференциация групп по половому признаку способствуют формированию у ребенка определенной и устойчивой идентификации с полом, развитию у него самосознания, а также готовят почву для формирования у него новых глубоких и продуктивных отношений в подростковом и юношеском возрасте.

Резюме

С наступлением среднего детства и началом обучения в школе образ жизни ребенка меняется коренным образом. Существенно изменяется социальная среда: ребенок вступает в сложные отношения посредничества между двумя институтами социализации – семьей и школой.

В связи с поступлением в школу ведущей деятельностью ребенка становится учебная деятельность. Наряду с учебной дети вместе со взрослыми участвуют

также и в трудовой деятельности. Достаточно много времени они заняты и игрой. Дети в этом возрасте жизнерадостны, бодры, активны и чрезвычайно любознательны. Они бегают, прыгают, катаются на всем, что движется, лазают, ныряют, плавают, возятся друг с другом, толкаются, пинаются и иногда дерутся. Значительная часть активности связана с проверками окружающих предметов на прочность, гибкость, способность к превращениям и т. д. Ориентация детей в своем поведении на взрослых во 2-4-м классе заменяется ориентацией на коллектив сверстников. В младшем школьном возрасте все большее значение для развития ребенка приобретает его общение со сверстниками, которое способствует усвоению таких типов отношений, как лидерство и дружба.

Вопросы для повторения

1. Что в данном возрасте является основной целью учебной деятельности?
2. Почему мальчики часто поджигают, бьют, плавят различные предметы?
3. Как происходит «естественная сепарация»?
4. Какова, по мнению Э. Эриксона, главная задача на этой фазе развития?
5. В чем состоят, согласно Я. Л. Коломинскому, отличия между первым и вторым кругами общения?
6. Какие личностные качества вредят популярности в группе?

Ключевые термины и понятия

- Учебная деятельность
- Осознание себя субъектом познания
- Соревнование
- Естественная сепарация
- Формирование чувства умелости
- Дружба
- Групповая дружба

Глава 6. Детская агрессия

Определения агрессии

Агрессия – осознанные действия, которые причиняют или намерены причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному. Внутривидовая агрессия связывается с причинением ущерба другому человеку или группе людей. Э. Фромм (Fromm E., 1973, 1994) определяет агрессию более широко, как причинение ущерба не только человеку или животному, но и вообще любому объекту.

Агрессию можно рассматривать в виде дихотомий, имеющих различные основания: физическая–вербальная, активная–пассивная, прямая–косвенная, доброкачественная–злокачественная.

Наиболее важно выделение агрессии враждебной и инструментальной (Бэрон Р., Ричардсон Д., 1997).

О враждебной агрессии говорят в том случае, когда главной целью субъекта является причинение вреда, страданий жертве. Инструментальная агрессия описывает ситуации, когда индивид преследует при нападении иные цели, нежели причинение вреда и страданий жертве. Агрессия в данном случае является средством достижения неких других целей, реализации различных желаний и потребностей личности.

Агрессия – осознанные действия, которые причиняют или намерены причинить ущерб другому человеку, группе людей или животному.

По мнению А. Бандуры, несмотря на различия в целях, как инструментальная, так и враждебная агрессия направлены на решение конкретных задач, а поэтому оба типа можно считать инструментальной агрессией. Самоценное причинение вреда и страданий жертве при враждебной агрессии, все равно реализует определенную цель и желание индивида (например, получение собственного

удовлетворения от того, что другому стало плохо), то есть является инструментом достижения своих желаний и потребностей.

Пытаясь преодолеть возникшие терминологические проблемы, Зильман заменил понятия «враждебная» и «инструментальная» на агрессию «обусловленную раздражителем» и «обусловленную побуждением». Агрессия, обусловленная раздражителем, описывает действия, которые предпринимаются для устранения неприятной ситуации или ослабления ее травмирующего влияния (например, сильный голод). Агрессия, обусловленная побуждением, относится к действиям, которые предпринимаются с целью достижения различных внешних выгод.

Додж и Коий ввели понятия «реактивная» и «проактивная» агрессия. Реактивная агрессия связана с осуществлением агрессивных действий в ответ на реальную или ожидаемую угрозу. Проактивная агрессия (аналог инструментальной) описывает поведение, направленное на достижение определенного позитивного результата.

Исследования

В серии эмпирических исследований было обнаружено, что проявляющие реактивную агрессию мальчики – учащиеся начальных классов – склонны преувеличивать агрессивность своих сверстников и поэтому отвечают на кажущуюся враждебность агрессивными действиями. Дети, проявляющие проактивную агрессию, не допускали таких ошибок в интерпретации поведения своих сверстников (Dodge & Coie, 1987).

Результаты исследований недвусмысленно показывают, что выделенные типы агрессии действительно существенно различны. С другой стороны, найденные термины вряд ли более удачны, чем ранее рассмотренные понятия враждебной и инструментальной агрессии. Действительно, разве защитные агрессивные действия (реактивная агрессия по Додж и Коий), направленные, например, на сохранение своего дома, или спокойствия и благополучия близких людей, или на защиту своей чести и достоинства, не являются одновременно и действиями, направленными на достижение определенного позитивного результата (проактивная агрессия). Не свободна от терминологических недостатков и предложенная Зильмана дихотомия агрессии, обусловленной раздражителем, и агрессии, обусловленной побуждением. На сегодняшний день нет веских оснований для отказа от использования традиционной классификации агрессии враждебная ~ инструментальная.

Влияние семьи на развитие детской агрессии

Огромное количество исследований убедительно показали зависимость между негативными взаимоотношениями в системе «родители–ребенок», эмоциональной депривацией в семье и детской агрессией. Установлено, например, что если у ребенка сложились негативные отношения с одним или обоими родителями, тенденции развития позитивности самооценки и Я-концепции не находят поддержки в оценках родителей или если ребенок не ощущает родительской поддержки и опеки, то вероятность делинквентного, противоправного поведения существенно возрастает, ухудшаются отношения со сверстниками, проявляется агрессивность по отношению к собственным родителям (Hanson, Henggeler et al., 1984; Eron, Walder et al., 1963; Peek et al., 1985; Бэрн Р., Ричардсон Д., 1997).

Исследования

В лабораторных условиях было проведено наблюдение за тем, как дети в возрасте 15, 21 и 39 месяцев общаются со своими мамами и другими детьми. Фиксировались различные параметры, в частности время, по истечении которого мать берет ребенка на руки, после того как тот заплакал или протянул к ней руки. Другой аспект наблюдения состоял в регистрации случаев агрессивного поведения ребенка, направленного на других людей (удары, укусы, стремление отобрать какой-либо предмет). Было установлено, что дети, к которым матери не

спешили подходить, вели себя более агрессивно, чем дети, чьи матери быстро реагировали на их плач или стремление к контакту (Jones et al., 1979).

Согласно теории привязанности, маленькие дети различаются по степени ощущения безопасности в своих отношениях с матерью. У надежно привязанного ребенка – надежное, устойчивое и чуткое отношение со стороны матери. Такой ребенок склонен доверять другим людям, имеет хорошо развитые социальные навыки, склонен к конструктивному общению, неагрессивен. ненадежно привязанный или тревожащийся по поводу своей привязанности ребенок несговорчив, сопротивляется контролю, склонен к проявлению физической агрессии. Для таких детей характерны аффективные вспышки, импульсивность поведения (Бэрон Р., Ричардсон Д., 1997).

Кроме того, существует положительная зависимость между строгостью наказания и уровнем агрессивности детей. Она распространяется и на случаи, когда наказание является реакцией родителей на агрессивное поведение ребенка, будучи воспитательной мерой, направленной на снижение агрессивности.

Экспериментально изучено агрессивное поведение детей-третьеклассников в связи особенностями стратегий родительского наказания (Eron et al., 1963). Особенности и строгость наказаний измерялись по ответам родителей на 24 вопроса о том, как они обычно реагируют на агрессивное поведение своего ребенка. К первому уровню реагирования относили просьбы вести себя по-другому и поощрения за изменение поведения. Ко второму уровню (умеренные наказания) – словесное порицание, выговоры, брань. К третьему уровню (строгие наказания) – физическое воздействие, шлепки, подзатыльники. Было обнаружено, что те дети, которые подвергались со стороны родителей строгим наказаниям, проявляли в поведении большую агрессию и, соответственно, характеризовались одноклассниками как агрессивные.

Агрессия во взаимоотношениях сиблингов

Установлено, что вмешательство родителей при агрессии между сиблингами может на самом деле оказывать обратное действие, и стимулировать развитие агрессии (Felson, Russo, 1988). Нейтральная позиция родителей предпочтительна. Самая неэффективная стратегия – вмешательство родителей в форме наказания старших сиблингов, поскольку в этом случае уровень как вербальной, так и физической агрессии в отношениях оказывается наиболее высоким. Сходные результаты были получены и в других исследованиях (Patterson, 1984).

На первый взгляд отсюда следует, что к агрессии между сиблингами нужно относиться особым образом – игнорировать ее, не реагируя на агрессивные взаимодействия. Однако, родителям порой просто невозможно, а подчас вредно и небезопасно не реагировать на агрессию во взаимодействии сиблингов. В ряде ситуаций (например, когда агрессивное взаимодействие уже не является редким исключительным случаем) нейтральная позиция родителей может способствовать дальнейшей эскалации агрессии. Более того, такая позиция может создавать благоприятные условия для социального научения агрессии, закреплению ее как устойчивого поведенческого паттерна личности, что имеет уже долгосрочные негативные последствия.

В описанном выше исследовании изучались лишь две альтернативы реагирования родителей на агрессию между братьями-сестрами:

- 1) нейтральная позиция, то есть игнорирование фактов агрессии, и
- 2) наказание детей (в одном варианте – старших, в другом – младших).

Очевидно, при такой суженной альтернативе нейтральная позиция действительно оказывается относительно лучшей. Однако возможны и другие способы родительского реагирования, например, обсуждение возникшей проблемы, организация переговоров, научение на конкретном примере возникшего конфликта

конструктивным, неагрессивным способам его разрешения. Ведь экспериментально доказано, что агрессивные дети отличаются от неагрессивных в первую очередь именно слабым знанием конструктивных (альтернативных агрессивным) способов разрешения конфликтов.

Агрессивность и взаимоотношения со сверстниками

В очень большом количестве исследований установлен факт, что сверстники не любят агрессивных детей и оценивают их как «неприятных» (Бэрон Р., Ричардсон Д., 1997).

Экспериментально изучена зависимость между агрессивностью и социальным статусом на выборках знакомых и незнакомых между собой четвероклассников (Coie & Kupersmidt, 1983). Социальный статус и популярность детей выявлялись по отзывам соучеников. В ходе эксперимента знакомых между собой и незнакомых детей пригласили после занятий принять участие в командной игре. Школьники, которые предварительно были оценены как «самые неприятные», общаясь со сверстниками в ходе эксперимента чаще демонстрировали агрессивное поведение – и вербальное, и физическое. В большинстве случаев, независимо от того, играл ли ученик со знакомыми или незнакомыми ребятами, его социальный статус в игровой группе был таким же как, и в классе.

В другом исследовании изучались особенности взаимодействия со сверстниками популярных и непопулярных в своей группе дошкольников (Калягина Е. А., 1998). Обнаружено, что для популярных детей наиболее распространенным вариантом поведения в связи с просьбой сверстника поделиться чем-то (например, отдать игрушку) было бесконфликтное решение проблемы. Причем это являлось не просто уходом от ситуации, а скорее попыткой самостоятельного ее разрешения, без обвинительных и агрессивных реакций в адрес сверстников («Возьму другую игрушку», «Подожду» и т. п.).

В противоположность этому у непопулярных детей самым распространенным способом поведения в ответ на просьбу «поделиться имуществом» была прямая или косвенная агрессия («Изобью их всех», «Возьму палку, побью их и отниму мяч» и т. д.).

Тревогу должно вызывать не только агрессивное поведение непопулярных детей, но и неагрессивное поведение популярных. Как видно из приведенных данных (табл. 1), непопулярные дети вообще не используют такую форму поведения, как «подарок» – то есть уступку без колебаний того, что нужно сверстнику по первой его просьбе. Это не может не тревожить, но вряд ли следует и воспринимать с эйфорией то, что популярные дети абсолютно не используют такую форму поведения, как «отказ», а форма поведения «подарок» является безоговорочно доминирующей. Этот ранний детский опыт может стать основой усвоения по механизму социального научения такой неконструктивной стратегии поведения, как «уступка».

Таблица 2

Представленность различных форм поведения в ответ на просьбу сверстника (в %)

Группы детей	Отказ	Договор (компромисс)	Подарок (уступка)
Популярные	0	35	65
Непопулярные	70	30	0

Наиболее конструктивно поведение детей, которые не относятся к экстремальным социометрическим группам. В поведении детей, не попавших в разряды особо популярных или крайне непопулярных, отказ, договор и уступка встречаются примерно с равной частотой (чуть чаще – поведение типа «подарок»). Такая стратегия наиболее конструктивна и наиболее адаптивна, поскольку отличается

гибкостью и, очевидно, отражает адекватность реагирования в соответствии с особенностями конкретной ситуации.

В соответствии с теорией социального научения, общение и игра со сверстниками дает детям возможность научиться агрессивным реакциям. В пользу этого подхода говорят и данные, полученные при изучении детей, посещавших дошкольные учреждения. Так, в одном исследовании (Haskins, 1985) было установлено, что дети, которые в течение пяти лет перед школой регулярно посещали детский сад, оценивались учителями как более агрессивные, чем дети, посещавшие детский сад не столь регулярно. Эти данные обычно интерпретируются в соответствии с теорией социального научения: дети, которые чаще «практиковались» в агрессивном поведении со сверстниками (детский сад), успешнее усвоили подобные реакции и скорее способны применить их в других условиях (школа). Возможна и иная интерпретация: более высокая агрессивность в старшем возрасте у детей, которые регулярно в течение пяти лет посещали детский сад, связана с их эмоциональной депривацией, с отрывом от матери в периоде, наиболее важном с точки зрения отношений в системе «мать–дитя» и формирования базового чувства безопасности. Это объяснение согласуется с теорией привязанности.

Тендерные различия

В проявлениях агрессивности у детей выявлены несомненные тендерные различия. Так в одном исследовании были отобраны группы мальчиков и девочек в возрасте 9-11 лет с неагрессивным и агрессивным поведением (Keltikangas-Jarvinen L, Kangas P., 1988). Оказалось, что девочки знают больше конструктивных способов решения конфликта. Кроме того, различия внутри группы девочек (агрессивных и неагрессивных) по всем параметрам были сильнее выражены, чем внутри группы мальчиков: неагрессивные девочки значительно лучше агрессивных понимали ситуацию, знали больше конструктивных решений. Особенно важно, что наиболее выраженные различия между агрессивными и неагрессивными детьми, независимо от пола, обнаружены не в предпочтении агрессивных альтернатив, то есть не в агрессивной мотивации, а в незнании конструктивных решений. В исследовании тендерных различий проявления агрессивности детей 7-8 лет было установлено (Сироткин С. Ф., 1996), что у мальчиков агрессивные проявления в большей мере связаны с компенсацией чувства неполноценности, а у девочек – с задачей социального приспособления конституциональной агрессивности. На мотивационном уровне выявленные половые различия связаны с преобладанием у мальчиков прямых форм агрессивности и проявлением садомазохистских отношений зависимости, а у девочек отмечена склонность к трансформированным проявлениям агрессивности в форме демонстративных и эгоцентричных тенденций. Кроме того, мальчикам более свойственны активные и непосредственные, а девочкам – отсроченные и опосредованные формы агрессии.

Истоки агрессивности

Психоаналитическая позиция состоит в том, что у человека существует изначальная, базовая агрессивность. Однако применительно к вопросам детской психологии вряд ли можно согласиться с тем, что агрессивность является существенным проявлением индивидуальности человека и играет конструктивную роль, обеспечивая личностную активность.

Еще радикальнее позиция, в соответствии с которой эмпирическое взаимодействие (в том числе и на детском уровне) рассматривается как предельное преобразование агрессивного импульса, а диалог в качестве чрезвычайно конструктивного проявления агрессивности. По существу, это утверждение является крайним проявлением инстинктивистского редукционизма, когда проявление любых личностных качеств и потребностей: способность и стремление к проявлению со-

чувствия, сопереживания; стремление к взаимодействию, взаимопониманию – сводится к «особому» проявлению агрессивности. Это положение находится в остром противоречии не только с концепциями личности, принятыми в оппозиционной психоанализу гуманистической психологии, но расходится и с представлениями, распространенными в самом психоанализе (концепция личности и понятие социального интереса А. Адлера, теория зрелой личности и концепция любви Э. Фромма и др.).

Даже у новорожденных детей наблюдаются реакции ярости, и, по мнению некоторых ученых, это и есть наиболее примитивные формы проявления враждебности и агрессии у человека. Многие специалисты придерживаются мнения, что пусковым механизмом ярости и агрессии являются переживание ребенком чрезмерной боли или дистресса. Такая позиция в целом согласуется с фрустрационной теорией агрессии. Естественно, в первые месяцы жизни младенец, у которого возникает реакция ярости, не имеет осознанного желания навредить кому-либо. Поэтому говорить об агрессивном поведении ребенка в этом возрасте можно только условно, если исходить из наиболее общепринятого определения агрессии как намеренного причинения вреда или намеренной попытки причинения вреда. Однако к концу первого года жизни, наблюдая реакции ярости у детей, можно заметить, что ребенок испытывает чувство враждебности и оно нередко сопровождается уже целенаправленным желанием причинить вред (Паренс Г., 1997).

В этом же возрасте у детей проявляются попытки управлять своим чувством враждебности. Это обнаруживается, в частности, в фактах замещения объекта агрессии: например, перенос агрессивных действий с близких, любящих и значимых родителей на других лиц. Г. Паренс описывает случай, когда девочка (1 год 2 месяца), рассердившись на свою маму, явно намеревалась швырнуть в нее деревянным кубиком. Однако в последний момент девочка чуть развернулась, и кубик полетел в сидевшую рядом женщину. Совершив такое, она самодовольно улыбнулась.

Смещенная агрессия

Случаи замещения объекта агрессии обычно объясняются специалистами с позиций теории смещенной агрессии Миллера. В ее основе лежит представление о переносе агрессии на другой объект, разрядки агрессивного импульса на человека, атаковать которого менее опасно (хотя он и не является истинным источником возникновения агрессивного побуждения). Такой подход вполне справедлив, однако в случаях детской агрессивности в диаде «ребенок–мать (отец)» замещение объекта агрессии не обязательно может быть вызвано страхом, боязнью ответной агрессии. Другим мотивом сдерживания и переноса агрессии ребенка на иной объект может являться чувство любви и привязанности к матери, и поэтому, несмотря на гнев, в поведении проявляется нежелание причинить ей вред.

Враждебное чувство против людей, к которым ребенок испытывает привязанность, особенно если это родители, вызывает внутренний конфликт. В таких ситуациях маленькие дети могут выбирать в качестве альтернативы наказания самих себя, то есть опять же происходит замещение объекта агрессии. Однако трансформация в данном случае состоит в том, что внешняя агрессия заменяется аутоагрессией. Внешними проявлениями аутоагрессивного поведения является склонность ребенка в ситуациях напряжения бить, царапать, кусать самого себя или причинять вред самому себе каким-либо иным образом. Аутоагрессивное поведение, безусловно, деструктивно. Необходимо предпринимать меры для того, чтобы оно не стало привычным.

Аутоагрессия, превратившись в устойчивую личностную особенность, в более старшем возрасте совсем не обязательно будет проявляться в прямых актах

причинения самому себе именно физического вреда, однако от этого она не становится менее деструктивной и вредной.

Вопросы для повторения

1. Почему, несмотря на экспериментально доказанную валидность терминов «реактивная» и «проактивная» агрессия, в основном используются понятия «инструментальная» и «враждебная»?

2. Как на агрессивность детей воздействуют применяемые родителями наказания?

3. Верно ли, что агрессивность в первую очередь связана с незнанием способов мирного решения конфликта?

4. Что говорит об агрессивных реакциях теория социального научения?

5. Какие тендерные различия выявлены в агрессивном поведении детей на мотивационном уровне?

6. Как можно определить теорию, согласно которой проявление любых личностных качеств и потребностей сводится к «особому» проявлению агрессивности?

7. Чем вызывается у маленьких детей аутоагрессия?

Ключевые термины и понятия

Враждебная агрессия

- Инструментальная агрессия
- Агрессия, обусловленная раздражителем
- Агрессия, обусловленная побуждением
- Реактивная агрессия
- Проактивная агрессия
- Теория привязанности
- Строгость наказания
- Теория социального обучения
- Базовая агрессивность
- Инстинктивистский редукционизм
- Фрустрационная теория агрессии
- Теория смещенной агрессии

Итоги возраста

Главной особенностью развития когнитивной сферы детей младшего школьного возраста является переход психических, познавательных процессов ребенка на более высокий уровень. Это прежде всего выражается в более произвольном характере протекания большинства психических процессов (восприятие, внимание, память, представления), а также в формировании у ребенка абстрактно-логических форм мышления и обучении его письменной речи.

Эмоциональное развитие ребенка в возрасте от 6 до 11 лет напрямую связано с переменой его образа жизни и расширением круга общения – он начинает учиться в школе.

По-прежнему продолжается бурное развитие и совершенствование «эмоционального языка» ребенка. В младшем школьном возрасте развивается собственно эмоциональная выразительность, что отражается в богатстве интонаций, оттенков мимики ребенка. Характерной особенностью младшего школьного возраста является эмоциональная впечатлительность, отзывчивость ребенка на все яркое, необычное, красочное.

Со временем ребенок начинает более сдержанно выражать свои эмоции (раздражение, зависть, огорчение), особенно когда находится среди сверстников, боясь их осуждения. Возрастает умение ребенка владеть своими чувствами.

Активно развиваются социальные эмоции, такие как самолюбие, чувство ответственности, чувство доверия к людям и способность ребенка к сопереживанию.

Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития ребенка на этом возрастном этапе. Развитие общения со сверстниками знаменует собой новую стадию эмоционального развития ребенка, характеризующуюся появлением у него способности к эмоциональной децентрации. Но при этом ребенок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учителя и других значимых взрослых.

Неадекватные аффективные реакции у детей в этом возрасте могут выражаться по-разному, в зависимости от типа темперамента ребенка, и носят защитный, компенсаторный характер.

В возрасте от 6 до 11 лет мотивационную сферу ребенка характеризует постепенный переход от аморфной одноуровневой системы побуждений к иерархическому построению системы мотивов, а также тенденция к формированию сознательного и волевого регулирования поведения ребенка.

В возрасте 10 лет в мотивации общения ребенка наблюдается довольно резкая перемена направленности его интересов – от взрослых к сверстникам, причем общение носит в основном гомосоциальный характер.

Возникновение просоциального поведения, мотивированного моральными соображениями, долгом, альтруистическими установками, является также одной из важнейших особенностей этого периода.

В системе мотивов, побуждающих младших школьников к учебной деятельности, выделяют два вида мотивов: познавательные и социальные. Познавательные мотивы порождаются самой учебной деятельностью и непосредственно связаны с содержанием и процессом учения. Среди социальных мотивов можно выделить такие, как статусный мотив «быть учеником» (характерный только для первого года обучения в школе), мотив хорошей отметки, мотив утверждения себя в классном коллективе, стремление к превосходству и признанию сверстниками.

Познавательная активность детей выходит за рамки школьной программы. Желание исследовать и освоить окружающий мир во многом определяет интересы ребенка на этом возрастном этапе. При этом особую привлекательность для них имеют запретные зоны (свалки, кладбища, подвалы и т. п.). Групповое посещение подобных мест является одним из самых ранних попыток ребенка самостоятельно исследовать и эмоционально прожить значимые элементы окружающей среды и сформировать свой, детский миф о мире.

У детей в начале среднего детства имеется ожидание и устремленность на самоактуализацию своей личности. Перспективы дальнейшей жизни ребенка расширяют сферу его осознания себя. При поступлении ребенка в школу формируется Я-образ ученика. Значительное место в Я-концепции растущего ребенка занимает образ тела и внешность.

Взаимодействие эмоционального и когнитивного компонентов в самооценке ребенка на этапе среднего детства неоднозначно. Наиболее высокий уровень развития когнитивного компонента соотносится либо с адекватно высокой, либо с явно заниженной самооценкой, с выраженной неудовлетворенностью ребенка собой. Самооценка ребенка сказывается на степени успешности его школьной успеваемости, и наоборот, уровень успеваемости школьника оказывает существенное влияние на формирование его самооценки. Неадекватная самооценка нуждается в исправлении, и это во многом связано с личностью первого учителя.

В конечном же итоге основная цель развития Я-концепции заключается в том, чтобы помочь ребенку самому стать для себя источником поддержки, мотивации и поощрения.

Особенность самосознания детей групп социального риска состоит в их «диффузной самоидентичности», требующей своевременной психотерапевтической помощи.

С наступлением среднего детства и началом обучения в школе образ жизни ребенка меняется коренным образом. Прежде всего существенно изменяется социальная среда: ребенок вступает в сложные отношения посредничества между двумя институтами социализации – семьей и школой.

В связи с поступлением в школу ведущей деятельностью ребенка становится учебная деятельность. Наряду с учебой дети вместе со взрослыми участвуют также и в трудовой деятельности. Достаточно много времени они заняты и игрой.

Дети в этом возрасте жизнерадостны, бодры, активны и чрезвычайно любознательны. Они бегают, прыгают, катаются на всем, что движется, лазают, ныряют, плавают, возятся друг с другом, толкаются, пинаются и иногда дерутся. Значительная часть их активности связана с проверками окружающих предметов на прочность, гибкость, способность к превращениям и т. д.

Ориентация детей в своем поведении на взрослых во 2-4-м классе заменяется ориентацией на коллектив сверстников. В младшем школьном возрасте все большее значение для развития ребенка приобретает его общение со сверстниками, которое способствует усвоению таких типов отношений, как лидерство и дружба.

Литература

- Абрамова Г С Возрастная психология М.1998
- Ананьев Б Г Избранные психологические труды Т 2 М,1980
- Ананьев Б Г, Рыбалко Е Ф Особенности восприятия пространства у детей М , 1964
- Берне Р Развитие Я-концепции и воспитание М, 1986
- Богданович П П Психология младшего школьника М 1997 Возрастная и педагогическая психология // Под ред М В Гамезо, М В Матюхиной Т С Михальчик М, 1984
- Божович Л И Личность и ее формирование в детском возрасте М Просвещение 1968
- Бэрон Р, Ричардсон Д Агрессия СПб, 1997
- Выготский Л С Мышление и речь // Собрание сочинений В 61 Т 2 М Педагогика, 1982
- Гамезо М В, Дочашенко И А Атлас по психологии Информ-метод пособие к курсу «Психология человека» М, 1998
- Грановская Р М Элементы практической психологии М 1988
- Грицак Л П Общение с собой М , 1991
- Давыдов В В Проблемы развивающего обучения М 1986
- Давыдов В В Психическое развитие в младшем школьном возрасте // Возрастная и педагогическая психология М, 1979 С 69-101
- Дональдсон М Мыслительная деятельность детей / Пер с англ М Педагогика, 1985
- Зак А З Развитие теоретического мышления у младших школьников М,1984
- Захарова А В, Худобина Б Ю Взаимодействие когнитивного и эмоционального компонентов самооценки в младшем школьном возрасте // Новые исследования в психологии и во физиологии М, 1990 № 1 (3) С 19-27
- Зеньковский В В Психология детства М 1996
- Изард К Э Психология эмоций / Пер с англ СПб 1999

- Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред Л И Божович Л В Блаунадежи-ной М 1972
- Ильин Е П Мотивация и мотивы СПб, 2000
- Калчев П П Мотивы учебной деятельности первоклассников 6 и 7 лет Автореф канд дис Л, 1986
- Калягина Е А Особенности отношения к сверстнику у популярных и непопулярных дошкольников / Автореф канд дисс М, 1998
- Кочоминский Я Л, Березовый Н А Некоторые педагогические проблемы социальной психологии М, 1977
- Котляр Г М, Морозов В П Особенности восприятия эмоционального контекста вокальной речи слушателями разных категорий // Речь и эмоции Л 1975
- Крайг Г Психология развития СПб Питер, 2000
- Лашмеиер Й, Матеичек З Психическая депривация в детском возрасте Прага, 1984
- Левин К Теория поля в социальных науках СПб, 2000
- Лейтес Н С Способности и одаренность в детские годы М, 1984
- Леонтьев А Н Развитие высших форм запоминания // Избранные психологические произведения В 2тТ 1
- Майерс Д Социальная психология СПб, 1997
- Матюхина М В Мотивация учения младших школьников М, 1984
- Матюхина М В , Михальчик Т С, Ларина К П Психология младшего школьника М, 1976
- Морянова Н И Влияние учебно-педагогической мотивации на уровень тревожности > младших школьников в процессе их учебной деятельности Автореф дис канд психол наук Тверь 1999
- Мухина В С Возрастная психология феноменология развития, детство отрочество М 1997
- Мухина В С Психология детства и отрочества Учеб М Институт практической психологии 1998
- Неймарк М С Некоторые проблемы личности школьника М 1975
- Ненов Р С Психология ВЗКн Кн 2 М Владос, 1998
- Обухова Л В Концепция Жана Пиаже за и против М 1981
- Овчарова Р В Справочная книга школьного психолога М 1996
- Осорина М В Секретный мир ребенка в пространстве мира взрослых СПб 1999
- Парий Г А Фессия наших дней М , 1997
- Пертенева Г Р Динамика изменения интересов детей на рубеже перехода к подростковому возрасту Автореф дис канд, психол наук М 1988
- Практическая психология образования / Под ред И В Дубровиной М, 1997
- Психическое развитие младших школьников / Под ред В В Давыдова М 1990
- Раттер М Помощь трудным детям М 1987
- Реан А А Социализация агрессии// Реан А А, Коломинский Я Л Социальная педагогическая психология СПб , 1999 С 36-43
- Реан А А Изучение агрессивности личности//Реан А А Психология изучения личности СПб 1999 С 216-251
- Рейн А А , Колмошинский Я Л Социальная педагогическая психология СПб 1999
- Роджерс Р Взгляд на психотерапию Становление человека М 1994
- Рубинштейн С Л Основы общей психологии СПб 1998
- Руководство практического психолога В 3 ч / Под ред И Дубровиной И В 1-е изд -М 1995 2-е изд -М,1997 3-е изд - М 2000
- Рыбалко Е Ф Возрастная и дифференциальная психология Л 1990

- Сироткин Л Ю, Хушахметов А Н М Развитие школьника: развитие и воспитание в Казань 1998
- Сироткин С Ф Аффективность детей как объект педагогической диагностики / Автореф канд дисс Ижевск 1996
- Славина Л С Дети с аффективным поведением М 1966
- Смирнов А А Избранные психологические труды В 2 т М 1987
- Соколова Е Т Самосознание и самооценка при аномалиях точности М 1989
- Соколова Е Т К проблеме психотерапии пограничных личностных расстройств // Вопросы психологии 1995 № 2
- Трапезникова Т М Формирование личности ребенка в условиях семьи // Человек и индивидуальность, творчество жизненный путь СПб, 1998 С 90-108
- Фельдштейн Д И Особенности личностного развития подростка в условиях социально-экономического кризиса // Мир психологии и психология в мире Научно-методический журнал, 1994 № 0 С 38-46
- Фридман Л М, Кушнина И Ю Психология: справочник учителя М Просвещение, 1991
- Фрольман Э Анатомия челюстной полости М 1994
- Фурманов И А Детская агрессивность Минск, 1996
- Холодная М А Психология интеллекта парадоксы исследования Томск Изд-во Том Ун-та, М Барс, 1997
- Хризман Т П, Еремеева В Д, Лоскуткова Т Д Эмоции, речь и активность мозга ребенка М, 1991
- Цукерман Г А, Мастеров Б М Психология саморазвития М, 1995
- Шадриков В Д, Черемошкина Л В Мнемические способности Развитие и диагностика М Педагогика, 1990
- Элькин Д Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни // Э Г Эриксон Детство и общество СПб, 1996
- Эльконин Д Б Избранные психологические труды М, 1989
- Эльконин Д Б Психология обучения младшего школьника // Психология и педагогика М, 1974
- Эриксон Э Детство и общество СПб, 1996
- Якобсон П М Чувства, их развитие и воспитание М, 1976
- Cattell J McK Uber die zeit der erkenntnis und benennung von schriftzeichen, bildern und farben Philo-sophische Studien, 2 1885
- Coie J D, Kupersmidt J B A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups // Child Development 1983 №54 P 1400-1416
- Dodge K A, Coie J D Social information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups // Journal of Personality and Social Psychology 1987 № 53 P 1146-1158
- Eron L D, Walder L O, Toigo R, Lefkowitz M M Social class, parental punishment for aggression and child aggression // Child Development 1963, № 34 P 849-867
- Fehon R B, Russo N Parental punishment and sibling aggression // Social Psychology Quarterly № 51 P 11-18
- Javal, E "Essai sur la physiologie de la lecture", Annales d'oculistique, 79 1878
- Hanson, C L, Henggler, S W, Haefele, W F & Rodick J D Demographic, individual and family relationship correlates of serious and repeated crime among adolescents and their siblings Journal of Consulting & Clinical Psychology 52 1984
- Harter S Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents // Self-esteem the puzzle of low self-regard/edited by-R F Baumeister N Y, 1993 P 87-116

Keltikangas-Jarvinen L , Kangas P Problem-solving strategies in aggressive and nonaggressive children // Aggr Behav 1988, № 4 P 255-264
Pepitone E A Children in Cooperation and Competition N Y, 1980
Underwood B, Moore B S The Generality of Altruism in Children // The development of Prosocial behavior N Y etc , 1982 P 25-52
Rushton J Ph Social Learning Theory and the Development of Prosocial Behavior // The development of Prosocial behavior N Y etc, 1982 P 77-105