Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка»

Факультет дошкольного образования

Кафедра общей и детской психологии

УМ 31-01-20-2013

СОГЛАСОВАНО
Заведующий кафедрой
общей и детской
психологии
_____О.В. Леганькова
____ _____20__г.

СОГЛАСОВАНО
Декан факультета
дошкольного образования
_____Л.Н. Воронецкая
__ _____20__г.

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ «ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ»

для специальности 1 – 01 01 01 Дошкольное образование

1 – 01 01 02 Дошкольное образование. Дополнительная специальность

Составители: канд. психол. наук, профессор Е.А. Панько; канд. психол. наук, доцент О.В. Леганькова; канд. психол. наук, доцент Л.В. Финькевич; преподаватели Т.С. Аверьянова, И.А. Белокурская, А.Л. Сялицкая, С.С. Шипицкая.

Рассмотрено и утверждено
на заседании Совета БГПУ ____ _____20__ г. протокол № _____

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

СОДЕРЖАНИЕ

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА ..... Ошибка! Закладка не определена.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ 6

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ 260

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ 340

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ 379

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине

«Возрастная и педагогическая психология»

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Настоящий учебно-методический комплекс предназначен для студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование». «Возрастная и педагогическая психология» является одной из основных учебных дисциплин психолого-педагогического цикла, составляющих базовую основу профессиональной подготовки специалиста данного профиля высшей квалификации. Содержание учебно-методического комплекса ориентировано на становление компетентного педагога, гуманизацию педагогического процесса в дошкольном учреждении, школе, педагогическом колледже, педагогическом вузе, стимулирование педагога (будущего педагога) к профессиональному самосовершенствованию. С учетом специфики факультета дошкольного образования особое внимание в структуре программно-методического комплекса уделяется освещению актуальных проблем дошкольного детства, общим вопросам детской психологии, где рассматривается ДЕТСТВО как психологическая проблема, вопросам теории психического развития ребенка, психологии детей младенческого, раннего, дошкольного и младшего школьного возраста а также психологическим аспектам педагогической деятельности специалиста дошкольного образования. Программа построена с учетом новейших достижений в области детской, возрастной и педагогической психологии, а также смежных наук.

Учебно-методический комплекс составлен на основе типовой программы по курсу «Возрастная и педагогическая психология» для высших учебных заведений по специальности «Дошкольное образование». Издание рассчитано на студентов, знакомых с основами истории психологии и общей психологии.

Учебно-методический комплекс включает в себя: теоретический, практический, вспомогательный раздел, а также раздел контроля знаний. Теоретический раздел содержит три блока «Детская психология», «Возрастная психология» и «Педагогическая психология» с кратким изложением лекционного материала соответствующей тематики. Практический раздел УМК содержит материалы для проведения семинарских и практических занятий в соответствии с тремя блоками данной

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

учебной дисциплины: «Детская психология», «Возрастная психология» и «Педагогическая психология», а также тематику курсовых работ.

Раздел контроля знаний включает вопросы к зачетам, экзаменам и итоговые тесты проверки знаний студентов, задания для самоконтроля. Вспомогательный раздел содержит учебную программу дисциплины «Возрастная и педагогическая психология», перечень учебных изданий, списки литературы, материалы, предназначенные для организации и стимулирования самостоятельной работы студентов (теоретического, практического, исследовательского характера), рекомендации по организации самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине, хрестоматию по детской психологии. Учебно-методический комплекс составлен с учетом основной специальности, приобретаемой студентами на факультете дошкольного образования.

Цель изучения учебной дисциплины «Возрастная и педагогическая психология»: рассмотрение проблем детства в свете сложившейся в отечественной психологии теории психического развития ребенка; изучение закономерностей развития человека в зрелом возрасте, основных кризисов зрелого возраста и процессов становления отношений с собой и другими людьми, формирование профессиональной психологической культуры будущих специалистов дошкольного образования высшей квалификации.

Задачи дисциплины:

- Раскрыть основные закономерности психического развития, дать анализ основных концепций и теорий психического развития, известных в мировой психологической науке.
- Рассмотреть основные линии психического развития как интегрированные с психофизиологическими и психогенетическими закономерностями.
- Способствовать пониманию важнейших этапов развития психики в онтогенезе, раскрыть основные подходы к проблеме социализации ребенка в современном мире и стадиальности психического развития.
- Выделить специфические новообразования в психических процессах и свойствах личности на разных этапах онтогенетического развития.
- Обеспечить усвоение студентами методологических основ педагогической психологии, овладение ими основами психологии обучения, психологии воспитания, психологией педагога и педагогического взаимодействия;
- Сформировать интерес к педагогической психологии, умение видеть ее актуальные проблемы, желание и психологическую готовность к их решению в контексте гуманизации;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- Содействовать формированию будущего, личностно-ориентированного педагога, развитию педагогических способностей и одаренности студентов;
- Стимулировать потребность будущих педагогов в профессионально личностном росте и укреплении профессионального здоровья.

При разработке учебно-методического комплекса учтены новые данные психологической науки, накопленные за последние годы как в Республике Беларусь, так и в других странах. В основу его положены принципы: научности, практической направленности обучения, рефлексивно-деятельностного овладения психологией, развития самостоятельности в процессе профессионального обучения, интеграции учебной и исследовательской деятельности студентов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Тема 1. Предмет и задачи детской и возрастной психологии

Ключевые слова: детская психология, возрастная психология, детство, кризис детства, методы исследования

Вопросы

1. Предмет и задачи детской и возрастной психологии
2. Развитие детской психологии и современные направления исследований
3. Методы исследования в детской психологии
4. Исторический анализ феномена «детство»

1.1. Предмет и задачи детской и возрастной психологии

Возрастная психология – отрасль психологической науки, изучающая закономерности психического развития и формирования личности на разных этапах онтогенеза. Детская психология – наука, изучающая закономерности общепсихического и личностного развития ребёнка от рождения до поступления в школу. Наука о психическом развитии ребенка – детская психология – зародилась как ветвь сравнительной психологии в конце XIX века. Возрастная психология и психология развития детей представляют собой неразрывно связанные области науки.

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

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

- активизации процессов обучения и воспитания

- контроля над процессами детского развития

- диагностики и отбора детей в специальные учреждения

- предупреждение влияния негативных факторов на общепсихическое и личностное развитие ребёнка

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- формирование психологической культуры субъектов образовательного процесса.

Детская психология тесно связана с другими областями психологии: общей психологией, психологией личности, социальной, педагогической и дифференциальной психологией.

В общей психологии исследуются психические функции — восприятие, мышление, речь, память, внимание, воображение. В возрастной психологии прослеживается процесс развития каждой психической функции на разных возрастных этапах, в детской – на этапе дошкольного детства.

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

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

Целенаправленное воздействие взрослых, воспитывающих и обучающих ребенка, изучается в рамках педагогической психологии. Возрастная и педагогическая психология анализируют процесс взаимодействия ребенка и

взрослого с разных сторон: возрастная психология с точки зрения ребенка, педагогическая - с точки зрения воспитателя, учителя.

Помимо возрастных закономерностей развития существуют и индивидуальные различия, исследованием которых занимается дифференциальная психология: дети одного возраста могут обладать разным уровнем интеллекта и разными личностными свойствами. В детской психологии изучаются возрастные закономерности развития психических функций, формирования личностных структур, типичные для всех детей определённого возраста. Но при этом особое внимание уделяется индивидуальным вариациям развития, возможным отклонениям в ту или иную сторону от возрастной нормы развития.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Важными составляющими предмета детской психологии являются раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому. Предметом исследования в детской психологии является развитие личностных структур, формирование деятельности и общения у детей первых 6-7 лет жизни, обусловленные влиянием определённых факторов развития.

Возрастные изменения подразделяются на эволюционные, революционные и ситуационные. К *эволюционным* изменениям относятся количественные и качественные преобразования, происходящие в психике человека при переходе из одной возрастной группы в другую. Такие изменения протекают медленно, но основательно, и охватывают значительные периоды жизни, от нескольких месяцев (для младенцев) до нескольких лет (для детей более старшего возраста). Они обусловлены следующими факторами: а) биологическим созреванием и психофизиологическим состоянием организма ребенка; б) его местом в системе социальных отношений; в) уровнем интеллектуального и личностного развития.

Революционные изменения осуществляются быстро, за короткий срок, они более глубоки, чем эволюционные. Данные изменения происходят в момент кризиса возрастного развития, возникающего на рубеже возрастов между сравнительно спокойно протекающими периодами эволюционных изменений психики и поведения.

Ситуационные изменения связаны с воздействием на психику ребенка конкретной социальной ситуации. Данные изменения отражают процессы, происходящие в психике и поведении ребенка под влиянием обучения и воспитания.

Возрастные эволюционные и революционные изменения психики и поведения устойчивы, необратимы, не требуют систематического подкрепления. Они преобразуют психологию человека как личности. Ситуационные изменения неустойчивы, обратимы и требуют закрепления в последующих упражнениях. Такие изменения направлены на преобразование частных форм поведения, знаний, умений и навыков.

Теоретической задачей детской психологии является изучение закономерностей психического развития на ранних этапах онтогенеза, установление периодов развития и причин перехода от одного периода к другому, определение возможностей развития, а также возрастных особенностей психических процессов, возрастных возможностей социализации ребёнка.

Задачи детской психологии:

- Выявить и описать механизмы развития и бытия детской личности

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- Проанализировать на ранних возрастных этапах противоречивость феноменологии человека, выражающуюся в тенденции к развитию и тенденции к покою, соединённость в одном человека как социальной единицы так и уникальной субъектности (В.С.Мухина)
- Выявить и описать общие и специфические влияния факторов развития
- Определять и прогнозировать последствия и эффекты социализации

1.2. Развитие детской психологии и современные направления исследований

Детская психология как наука о психическом развитии ребенка зародилась в конце XIX в. Началом этому послужила книга немецкого ученого-дарвиниста В. Прейера «Душа ребенка» (СПб, 1891). В ней Прейер описывал результаты ежедневных наблюдений за развитием своей дочери, обращая внимание на развитие органов чувств, моторики, воли, рассудка и языка. Заслуга Прейера состоит в том, что он изучил, как развивается ребенок в самые ранние годы жизни, и ввел в детскую психологию *метод объективного наблюдения,* разработанный по аналогии с методами естественных наук. Он первым осуществил переход от интроспективного исследования психики ребенка к объективному.

К объективным условиям становления детской психологии, сложившимся на конец XIX века, в первую очередь следует отнести бурное развитие промышленности и, соответственно, качественно новый уровень общественной жизни. Это повлекло за собой необходимость пересмотреть подходы к воспитанию и обучению детей. Родители и учителя перестали считать физические наказания эффективным методом воспитания – появились более демократичные семьи и педагоги. Задача понимания ребенка стала одной из первоочередных. Кроме того, ученые пришли к выводу, что только через изучение психологии ребенка лежит путь к пониманию того, что собой представляет психология взрослого человека.

Как и любая область знаний, детская психология начиналась со сбора и накопления информации. Ученые просто описывали проявления и дальнейшее развитие психических процессов. Накопленные знания потребовали систематизации и анализа, а именно:

• поиска взаимосвязей между отдельными психическими процессами;
• осмысления внутренней логики целостного психического развития;
• определения последовательности этапов развития;
• исследования причин и путей перехода с одного этапа на другой.

В детской психологии стали использоваться знания смежных наук: *генетической психологии,* изучающей возникновение отдельных психических функций у взрослого и ребенка в истории и онтогенезе, и *педагогической психологии.* Все большее внимание уделялось психологии обучения. Свой вклад в становление детской психологии внес выдающийся русский педагог, основатель научной педагогики в России К.Д. Ушинский (1824–1870). В работе «Человек как предмет воспитания» он писал, обращаясь к учителям:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

«Изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте в соответствии с этими законами и теми обстоятельствами, к которым вы их хотите приложить».

Развитию детской психологии способствовали эволюционные идеи английского естествоиспытателя Чарльза Дарвина (1809–1882), которые послужили основой понимания рефлекторной сущности психических факторов. Этой проблемой занимался и русский физиолог И.М. Сеченов (1829–1905). В классическом труде «Рефлексы головного мозга» (1866) он дал полное научное обоснование рефлекторной теории.

В начале XX века в практику стали внедряться методы экспериментального исследования умственного развития детей: тестирование, использование измерительных шкал и т. п. Детская психология становится нормативной дисциплиной, описывающей достижения ребенка в процессе развития.

Со временем ученые пришли к выводу, что необходимо выделить стадии развития личности в онтогенезе. Данной проблемой занимались К. Бюлер, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Э. Эриксон, П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др. Они пытались осмыслить закономерности смены периодов развития и проанализировать причинно-следственные связи психического развития детей. Все эти изыскания породили множество теорий развития личности, среди которых можно назвать, например, теорию трех ступеней детского развития (К. Бюлер), психоаналитическую концепцию (З. Фрейд), когнитивную теорию (Ж. Пиаже).

Детская и возрастная психология поднялись на новую ступень с введением *метода формирующего эксперимента,* разработанного отечественным психологом Л.С. Выготским (1896–1934). Этот метод позволял определить закономерности развития психических функций. Его использование также привело к появлению ряда теорий развития личности. Рассмотрим некоторые из них.

Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского. Ученый утверждал, что интерпсихическое становится интрапсихическим. Возникновение и развитие высших психических функций связано с употреблением знаков двумя людьми в процессе их общения. В противном случае знак не может стать средством индивидуальной психической деятельности.

Теория деятельности А.Н. Леонтьева. Он считал, что деятельность сначала выступает как сознательное действие, затем – как операция и только потом, по мере формирования, становится функцией.

Теория формирования умственных действий П.Я. Гальперина. По его мнению, формирование психических функций происходит на основе предметного действия: начинается с материального выполнения действия, а заканчивается умственной деятельностью, затрагивая речевую функцию.

Концепция учебной деятельности – исследования Д.Б. Эльконина и В.В Давыдова, в которых разрабатывалась стратегия формирования личности не

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

в лабораторных условиях, а в реальной жизни – путем создания экспериментальных школ.

Теория «первоначального очеловечивания» И.А. Соколянского и А.И. Мещерякова, в которой отмечены начальные этапы формирования психики у слепоглухонемых детей.

Современные направления исследований экстраполированы в следующие проблемные поля:

- Соотношение условий и факторов психического и личностного развития детей
- Проблема смены возрастных периодов детского развития, сензитивные и критические возрастные периоды
- Развитие и формирование детской личности на ранних этапах онтогенеза в контексте исторического момента развития на основе метода исторической реконструкции и этнокультурной принадлежности
- Гендерно-ролевая социализация личности в разных культурно-исторических средах
- Формирование личности в ситуации неудачной социализации
- Социокультурные факторы психологического здоровья ребёнка
- Культура и детская субкультура
- Детство как социокультурный феномен
- Современные методы исследования и коррекции психического и личностного развития детей

1.3. Методы исследования в детской психологии

Комплекс методов исследования, которыми пользуются в детской и возрастной психологии, состоит из нескольких блоков, заимствованных из общей, дифференциальной и социальной психологии.

Из *общей психологии* взяты методы исследования когнитивных процессов и личности ребенка. Они адаптированы к возрасту ребенка и исследуют восприятие, внимание, память, воображение, мышление и речь. При помощи данных методов можно получить информацию о возрастных особенностях познавательных процессов детей и преобразованиях этих процессов при взрослении ребенка, т. е. о специфике перехода из одной возрастной группы в другую.

Методы для изучения индивидуальных и возрастных различий детей заимствованы из *дифференциальной психологии.* Большой популярностью пользуется так называемый «метод близнецов», изучающий сходство и различия между гомозиготными и гетерозиготными близнецами. На основе полученных данных делаются выводы об органической (генотипической) и средовой обусловленности психики и поведения ребенка.

Социальная психология обеспечила возрастную психологию методами, позволяющими изучать межличностные отношения в различных детских группах, а также взаимоотношения между детьми и взрослыми. К этим методам относятся: наблюдение, опрос, беседа, эксперимент, метод срезов, тестирование, анкетирование, анализ продуктов деятельности. Все эти

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

методы также адаптированы к возрасту ребенка. Рассмотрим их более подробно.

Наблюдение – основной метод при работе с детьми (особенно дошкольного возраста), так как тесты, эксперимент, опрос сложны для исследования детского поведения. Начинать наблюдение необходимо с постановки цели, составления программы наблюдения, разработки плана дей-**10** ствий. Цель наблюдения заключается в том, чтобы определить, ради чего оно осуществляется и каких результатов можно ожидать на выходе.

Для того чтобы получить достоверные результаты, наблюдение необходимо вести регулярно. Это связано с тем, что дети растут очень быстро и изменения, происходящие в поведении и психике ребенка, так же быстротечны. Например, поведение младенца меняется на глазах, поэтому, пропустив один месяц, исследователь лишается возможности получить ценные данные о его развитии в этот период.

Чем младше ребенок, тем меньше должен быть интервал между наблюдениями. В период от рождения до 2–3 месяцев наблюдение за ребенком надо проводить ежедневно; в возрасте от 2–3 месяцев до 1 года – еженедельно; от 1 года до 3 лет – ежемесячно; от 3 до 6–7 лет – один раз в полгода; в младшем школьном возрасте – один раз в год и т. д.

Метод наблюдения при работе с детьми эффективнее прочих, с одной стороны, потому, что они ведут себя более непосредственно и не играют социальных ролей, свойственных взрослым. С другой стороны, дети (особенно дошкольники) обладают недостаточно устойчивым вниманием и могут часто отвлекаться от дела. Поэтому по возможности следует вести скрытое наблюдение, чтобы дети не видели наблюдателя.

Опрос может быть устным и письменным. При использовании данного метода могут возникать трудности следующего характера. Дети понимают задаваемый им вопрос по-своему, т. е. вкладывают в него иной смысл, нежели взрослый человек. Это происходит потому, что система понятий у детей существенно отличается от той, которой пользуются взрослые. Данное явление отмечается и у подростков. Поэтому прежде чем получить ответ на задаваемый вопрос, надо убедиться в правильности его понимания ребенком, разъясняя и обсуждая неточности, и только после этого интерпретировать получаемые ответы.

Эксперимент является одним из самых надежных методов получения информации о поведении и психологии ребенка. Суть эксперимента состоит в том, что в процессе исследования у ребенка вызываются интересующие исследователя психические процессы и создаются условия, необходимые и достаточные для проявления этих процессов.

Ребенок, входя в экспериментальную игровую ситуацию, ведет себя непосредственно, эмоционально откликаясь на предлагаемые ситуации, не играет никаких социальных ролей. Это позволяет получить его истинные реакции на воздействующие стимулы. Результаты наиболее достоверны в том случае, если эксперимент проводится в форме игры. При этом важно, чтобы в игре выражались непосредственные интересы и потребности

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ребенка, иначе он не сможет в полной мере проявить свои интеллектуальные способности и необходимые психологические качества. Кроме того, включаясь в эксперимент, ребенок действует сиюминутно и спонтанно, поэтому на протяжении всего эксперимента необходимо поддерживать у него интерес к проводимому мероприятию.

Срезы – еще один метод исследования в возрастной психологии. Они делятся на поперечные и продольные (лонгитюдные).

Суть метода *поперечных срезов* состоит в том, что в группе детей (класс, несколько классов, дети разного возраста, но обучающиеся по одной программе) с помощью определенных методик исследуется какой-то параметр (например, интеллектуальный уровень). Преимущество данного метода заключается в том, что за короткое время можно получить статистические данные о возрастных различиях психических процессов, установить, как влияет возраст, пол или другой фактор на основные тенденции психического развития. Недостаток метода в том, что при исследовании детей разного возраста невозможно получить информацию о самом процессе развития, его природе и движущих силах.

При использовании метода *продольным (лонгитюдных) срезов* прослеживается развитие группы одних и тех же детей в течение длительного времени. Данный метод позволяет установить качественные изменения в развитии психических процессов и личности ребенка и выявить причины этих изменений, а также изучить тенденции развития, незначительные изменения, которые не могут быть охвачены поперечными срезами. Недостаток метода состоит в том, что полученные результаты базируются на изучении поведения небольшой группы детей, поэтому распространять подобные данные на большое количество детей представляется некорректным.

Тестирование позволяет выявить уровень интеллектуальных способностей и личностных качеств ребенка. Необходимо поддерживать у детей интерес к этому методу привлекательными для них способами, например поощрениями или какой-нибудь наградой. При тестирования детей используются такие же тесты, что и для взрослых, но адаптированные для каждого возраста, например детский вариант теста Кеттела , теста Векслера и др.

Беседа – это получение сведений о ребенке при непосредственном общении с ним: ребенку задают целенаправленные вопросы и ожидают ответов на них. Данный метод относится к эмпирическим. Важным условием эффективности беседы являются располагающая обстановка, доброжелательность, тактичность. Вопросы необходимо подготовить заранее и фиксировать ответы, по возможности не привлекая внимания испытуемого.

Анкетирование – это метод получения информации о человеке на основании его ответов на заранее приготовленные вопросы. Анкетирование может быть устным, письменным, индивидуальным или групповым.

Анализ продуктов деятельности – это метод изучения человека посредством анализа продуктов его деятельности: рисунков, чертежей,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

музыкальных произведений, сочинений, учебных тетрадей, личных дневников и т. д. Благодаря данному методу можно получить информацию о внутреннем мире ребенка, его отношении к окружающей действительности и людям, об особенностях его восприятия и других сторонах психики. В основу этого метода положен принцип *единства сознания и деятельности,* согласно которому психика ребенка не только формируется, но и проявляется в деятельности. Рисуя или что-то создавая, ребенок предоставляет исследователям возможность раскрыть такие стороны его психики, о которые трудно было бы узнать при помощи других методов. На основании рисунков можно изучать познавательные процессы (ощущения, воображение, восприятие, мышление), творческие способности, личностные проявления, отношение детей к окружающим людям.

1.4. Исторический анализ феномена «детство»

Детство – это термин, обозначающий начальный период онтогенеза, от рождения до подросткового возраста. Детство охватывает младенчество, раннее детство, дошкольный возраст и младший школьный возраст, т. е. длится от рождения до 11 лет.

Очевидно, у кого-то детство связано с беспечностью, беззаботностью, играми, шалостями, учебой, а для других детство – это время активного развития, изменений и обучения. На самом деле, детство – это период парадоксов и противоречий, без которых не может быть развития. Итак, чем же характеризуется данный период?

Замечено, что чем выше стоит живое существо в ряду животных, тем дольше длится его детство и тем беспомощнее это существо при рождении. Бесспорно, человек – наиболее совершенное существо в природе. Это подтверждается его физическим строением, организацией нервной системы, типами деятельности и способами ее регуляции. Однако, появляясь на свет, человек наделен лишь самыми элементарными механизмами для поддержания жизни. Он беспомощен и не может постоять за себя, за ним требуется уход, который осуществляется в течение длительного времени. Таков один из парадоксов природы, который предопределяет историю детства.

Истории детства уделяли внимание многие ученые. Выдающийся специалист в области детской и педагогической психологии Д.Б. Эльконин писал: «На протяжении всей человеческой истории исходный пункт детского развития оставался неизменным. Ребенок вступает во взаимодействие с некоторой идеальной формой, т. е. с достигнутым обществом уровнем развития культуры, в котором он родился. Эта идеальная форма все время развивается, и развивается скачкообразно, т. е. меняется качественно» (Эльконин Д.Б., 1995). Его слова подтверждаются тем, что люди разных эпох не похожи друг на друга. Следовательно, коренным образом должно меняться и развитие психики в онтогенезе.

Время не стоит на месте. С развитием научно-технического прогресса усложняется жизнь общества и соответственно меняется положение ребенка в нем. Раньше дети овладевали примитивными орудиями труда, помогая

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

родителям обрабатывать землю; они учились этому у взрослых, наблюдая за ними и повторяя их действия. С развитием научно-технического прогресса и появлением новых производственных отношений орудия труда стали сложнее, и для овладения ими одного наблюдения за взрослыми оказалось недостаточно. Поэтому возникла необходимость сначала изучить процесс овладения этими орудиями и только потом приступить к их использованию. Следовательно, новый этап обучения был обусловлен сложностью орудий труда.

Д.Б. Эльконин связал периоды детского развития с периодизацией развития общества.

Возможно, в ближайшее время обязательным для развития общества станет наличие у всех высшего образования. Это связано в первую очередь с развитием компьютерных технологий. Но бесконечно раздвигать возрастные рамки детства невозможно, поэтому перед педагогической, детской и возрастной психологией скорее всего встанет задача совершенствования способов обучения с целью сокращения времени освоения школьной программы.

Получается, что продолжительность детства находится в прямой зависимости от уровня материального и духовного развития общества и даже отдельных его слоев.

Тема 2. Закономерности и динамика психического развития

Ключевые слова: психическое развитие, рост, созревание**,** эволюция, инволюция, движущие силы развития, ведущая деятельность, социальная ситуация развития, стабильные стадии, критические стадии, психическое новообразование.

Вопросы

1. **Базовые определения и свойства процесса развития**
2. **Движущие силы, условия и источники развития личности**
3. **Закономерности психического развития**
4. **Механизмы развития личности.**
5. **Принципы психического развития**

2.1. Базовые определения и свойства процесса развития

Развитие представляет собой качественные изменения – появление новообразований, новых механизмов, новых процессов, новых структур. Для него характерны следующие закономерности:

• поступательный и направленный характер, когда пройденные уже ступени как бы повторяют известные черты и свойства низших, но на более высоком уровне;

• необратимость, т. е. движение на новом уровне, где реализуются результаты предыдущего развития;

• развитие представляет собой единство борющихся противоположностей, которые являются движущей силой процесса развития. Именно разрешение внутренних противоречий приводит к новому этапу развития.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

К основным признакам развития относятся:

• дифференциация, т. е. расчленение явления, ранее бывшего единым;

• появление новых сторон, новых элементов в развитии;

• перестройка связей между сторонами объекта. Современное представление о психическом развитии личности усматривает его причины в различных биологических и социальных факторах, в неповторимости пути становления каждой личности. Постепенно происходят расширение и уточнение понятийного аппарата, необходимого для раскрытия закономерностей развития человека.

Появляется ряд понятий, уточняющих термин «развитие».

1. *Эволюционное развитие,* т. е. появление нового по сравнению с предыдущим этапом – сюда можно отнести новообразования возрастных периодов.

2. *Инволюционные изменения.* Это утрата ранее сформированных психических свойств и качеств, имевших место в предыдущем периоде. Такие изменения происходят не только в старости, но и в подростковом, юношеском возрасте – в результате накопления изменений, переходящих в новообразования.

3. *Гетерохронное развитие.* Это проявление психических качеств в различное время: одни функции опережают в развитии другие функции.

4. *Биологическое развитие.* Считается, что развитие определяется наследственными и врожденными факторами. Врожденное определяется внутриутробным развитием, а наследственное – появлением нового за счет генного аппарата.

5. *Социальное развитие.* Происходит под одновременным влиянием природной и социальной среды, исторического развития общества, национальной принадлежности и других факторов.

6. *Специальное развитие.* Это развитие психических функций, процессов, свойств личности в рамках профессиональной подготовки, например, развитие профессиональной памяти, мышления, внимания, способностей и др.

Становление личности – сложный процесс, имеющий свои тенденции, перспективы самоопределения, самореализации и включающий все вышеназванные этапы.

2.2. Движущие силы, условия и источники развития личности

Под *движущими силами* развития личности понимают потребности самого ребенка, его мотивацию, внешние стимулы деятельности и общения, цели и задачи, которые ставят взрослые в обучении и воспитании детей. Если цели воспитания и обучения соответствуют мотивации ребенка, то для развития будут созданы благоприятные условия с точки зрения движущих сил.

Потребности человека подразделяются по степени выраженности и необходимости, начиная от простых, низших, и заканчивая высшими.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Биогенные: потребность в безопасности и самосохранении, эмоциональном контакте, ориентировочная потребность, потребность в двигательной активности, игре.

2. Психофизические: потребности в эмоциональном насыщении, свободе, восстановлении энергии.

3. Социальные: потребность в самоуважении, общении, познании, самовыражении.

4. Высшие: потребность быть личностью, нравственные и эстетические потребности, потребность в поиске смысла жизни, подготовленности и преодоления трудностей, потребность в созидании и творческом труде.

Каждому возрасту соответствуют свои потребности, удовлетворение которых важно для нормального личностного развития. Задержка удовлетворения тех или иных потребностей или неполное их удовлетворение могут негативно сказаться на развитии личности.

Одним из важных моментов движущей силы является *мотивация.* Она выполняет несколько функций:

побуждает поведение;

направляет и организует его;

придает ему личностный смысл и значимость (смыслообразующая мотивация).

Для того чтобы мотивация была устойчивой и положительной, необходимо наличие всех трех функций. Последняя функция – самая важная, она имеет центральное значение для характера мотивационной сферы. От того, какой смысл имеет для ребенка деятельность, зависят проявления побуждающей и направляющей функций. Следовательно, от того, насколько будет сформирована смыслообразующая функция, зависит успешность деятельности. Поэтому именно на эту функцию в первую очередь надо обращать внимание при воспитании.

Данные мотивационные функции реализуются многими побуждениями, среди них такие, как идеалы и ценностные ориентации, потребности, мотивы, цели, интересы и др. На разных возрастных этапах их значимость проявляется по-разному. Этот факт тоже необходимо учитывать при воспитании.

Процесс развития ребенка происходит в определенных условиях, в окружении предметов материальной и духовной культуры, людей и отношений между ними. Иными словами, развитие ребенка зависит от *социальной ситуации.* Социальная ситуация является исходным моментом для всех изменений, происходящих в развитии ребенка на протяжении периода взросления. Она определяет формы и пути развития ребенка, виды деятельности, приобретаемые им новые психические свойства и качества. Все это и есть *условия психологического развития ребенка.* Действительно, одни и те же дети, движущие силы развития которых одинаковы, в разных условиях могут развиваться по-разному. Чем более благоприятны условия для развития ребенка, тем большего он может достичь за короткий

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

промежуток времени. Поэтому на социальные условия развития следует обращать особое внимание.

Источниками развития являются ведущая деятельность, ведущий тип общения и кризис развития.

Ведущий тип общения – это общение, в результате которого формируются и закрепляются основные положительные черты личности.

Ведущая деятельность – это деятельность, в результате которой достигаются наибольшие успехи в развитии познавательных процессов и происходит формирование новообразований на определенной ступени развития.

Каждый возрастной период характеризуется особым видом деятельности. При переходе из одного периода в другой меняется и ведущая деятельность. Современные психологи выделили следующие виды ведущей деятельности.

1. В возрасте от рождения до 1 года отмечается непосредственное эмоциональное общение ребенка со взрослыми. Новообразование – потребность в общении.

2. В возрасте от 1 года до 3 лет присутствует предметно-манипулятивная деятельность. Новообразование – самосознание («Я сам»).

3. Детям дошкольного возраста (от 3 до 6 лет) присуща игровая деятельность, сюжетно-ролевая игра. Новообразования – появляется внутренняя позицияличности, возникают произвольное поведение, личностное сознание, соподчинение мотивов, первичные этические инстанции, первый схематический абрис цельного детского мировоззрения.

4. Учебная деятельность отмечается у детей младшего школьного возраста (от 6 до 10 лет). Новообразования – идет интенсивное интеллектуальное развитие, «память становится мыслящей, а восприятие думающим», создаются предпосылки к развитию чувства взрослости, произвольность.

5. Подростковый возраст (от 10–11 до 14–15 лет) характеризуется общением, которое распространяется на различные виды деятельности: трудовую, учебную, спортивную, художественную и др. Новообразованиями являются: появление чувства взрослости, склонность к рефлексии, самопознанию, интерес к противоположному полу, половое созревание, повышенная возбудимость, частая смена настроения; идет развитие волевых качеств, появляется потребность в самоутверждении, самоопределении.

Смена ведущей деятельности ведет к наступлению кризиса в развитии. Это связано с тем, что потребности ребенка меняются, но он еще не в состоянии их удовлетворить.

Кризис развития в трактовке Л.С. Выготского – это 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., 1991).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Л.С. Выготский считал, что сущностью каждого кризиса является перестройка внутренних переживаний, отношений ребенка и окружающих, изменений потребностей и побуждений. Кризис происходит на стыке двух возрастных периодов и характеризует окончание одного периода и начало другого.

2.3. Закономерности психического развития

К закономерностям психического развития относятся неравномерность и гетерохронность, неустойчивость, сензитивность, кумулятивность, дивергентность – конвергентность.

Неравномерность и гетерохронность. *Неравномерность* – это неравномерное развитие различных психических функций, свойств и образований. Данный процесс характеризуется подъемом, стабильным течением и спадом, носит колебательный характер. Когда говорят о неравномерности психического развития, имеют в виду темп, направленность, длительность происходящих перемен. Было замечено, что наибольшая частота колебаний в развитии какой-либо функции приходится на период наивысших достижений этой функции. Е.Ф. Рыбалко говорил, что чем выше уровень продуктивности (достижений) в развитии, тем больше колебательный характер ее возрастной динамики.

Гетерохронность означает несовпадение во времени развития отдельных органов и функций. Если причиной неравномерности является нелинейная природа системы развития, то гетерохронность связана с особенностями ее структуры и неоднородностью ее элементов.

Отечественный физиолог П.К. Анохин (1898–1974) считал, что гетерохронность заключается в неравномерном развертывании наследственной информации. В качестве примера он приводил такой факт: вначале формируются более древние анализаторы, а затем более молодые.

Немецкий педагог и психолог Э. Мейман (1862–1915) показал следующее: чем нужнее та или иная функция, тем быстрее она развивается. Например, ребенок быстрее учится ориентироваться в пространстве, чем во времени.

Неустойчивость развития. Данная закономерность, тесно связанная с неравномерностью и гетерохронностью, ярко проявляется в кризисах развития. Это обусловлено тем, что развитие всегда проходит через неустойчивые периоды, в том числе кризисные. Устойчивость возможна при выполнении двух условий: 1) при частых мелкоаплитудных колебаниях; 2) при несовпадении во времени развития разных психических процессов, функций и свойств. Отсюда следует, что устойчивость возможна благодаря неустойчивости.

Сензитивность развития. Как говорилось выше, сензитивным периодом развития называется период, когда разумнее всего начинать и вести обучение и воспитание детей (см. 2.8). Отечественный психолог Б.Г. Ананьев понимал под сензитивностью временные комплексные характеристики коррелируемых функций, сенсибилизированных к определенному моменту обучения.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Данные периоды ограничены во времени, и если в сензитивный период развитию определенного качества не уделялось должного внимания, то потом процесс его развития будет более долгим.

Кумулятивность. Эта закономерность развития состоит в том, что результаты развития предшествующего возрастного периода включаются в последующий, но с определенными изменениями. Например, в процессе развития мышления сначала развивается наглядно-действенное, затем наглядно-образное и наконец словесно-логическое мышление. Такой процесс свидетельствует о качественном преобразовании психического развития.

Дивергентность – конвергентность. Это две противоречивые, но взаимосвязанные тенденции. Дивергентность заключается в повышении разнообразия в процессе психического развития, конвергентность – в усилении избирательности.

Л.С.Выготский, анализируя психическое развитие на этапе детства, подчёркивал уникальные особенности этого процесса, выражающиеся в таких закономерностях как цикличность, неравномерный темп, «метамарфоза2, сочетание процессов эволюции и инволюции.

2.4. Механизмы развития личности

Личность – это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми, определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих (Р.С. Немов).

Вопрос развития личности интересовал многих ученых. В результате многочисленных исследований и экспериментов были выявлены механизмы развития личности. К ним относятся присвоение, обособление и идентификация.

В отечественной психологии утвердилось положение о том, что личность развивается через **присвоение** своей «всесторонней сущности»: личность человека тоже «производится», т. е. создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности. Тем самым в психологии создается проблема внешней детерминации, обусловливающей развитие и становление личности.

Идея «присвоения» сама по себе была бы механической, если бы она не была представлена в диалектическом единстве с идеей о внутренней сущности человека, его активности и зависимости обстоятельств от «самоосуществления индивида». Люди творят обстоятельства и друг друга. Даже по отношению к самому себе человек выступает с субъект-субъектных позиций.

Обособление – это отстаивание отдельным индивидом своей природной и человеческой сущности. Другими словами, это стремление выделиться из числа других. Обособление выступает как процесс индивидуализации.

Обособление бывает внешним и внутренним. К *внешнему* обособлению относятся физические параметры, внешние данные, национальность, половая

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

принадлежность и др., к *внутреннему* – индивидуальные психологические особенности, интеллектуальное развитие, черты характера, темперамент и др. Частным случаем обособления является отчуждение.

Идентификация – это процесс эмоционального и иного самоотождествления человека с другим человеком, группой, образцом, переживание субъектом своей похожести (тождественности) с желаемым объектом. Поэтому идентификация выступает и как механизм «присвоения» индивидом своей человеческой сущности, и как механизм социализации личности.

Дети усваивают нормы, отношения и формы поведения, свойственные их родителям, сверстникам, окружающим людям. Процесс идентификации себя с ними протекает спонтанно. Ребенок перенимает их взгляды и жизненный опыт. Для детей раннего возраста основным источником идентификации служат родители, позже – сверстники и другие взрослые.

Процесс идентификации продолжается всю жизнь. Ее источником могут служить другие люди, являющиеся носителями тех качеств и форм поведения, которые человек хочет в себе выработать.

Механизмами развития высших психических функций, согласно Л.С.Выготскому, являются процессы интериоризации – экстериоризации. В.И.Слободчиков обращает внимание на процессы рефлексии и подражание формам поведения другого как механизмы «раздвоения», фиксации формы поведения как собственной. Это, по мнению автора, даёт ответ на вопрос о движущих силах развития: как происходит развитие и что им движет.

2.5. Принципы психического развития

Понять психику человека как целостное и системное образование, равно как и роль детства в последующей жизни взрослого, можно благодаря понятию «развитие». Уместно вспомнить слова Гете, который писал:

Кто хочет что-нибудь живое изучить,

Сперва его он убивает, потом на части разлагает,

Но связи жизненной ему там не найти.

Именно развитие выполняет функцию этой жизненной связи, является определяющим для психики.

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.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Лоренца, Н. Тинбергена и Дж. Боулби, психолого-педагогической теории М. Монтес-сори, ортогенетической теории Т. Вернера, условно-рефлекторных теорий И. П. Павлова, Дж. Уотсона, Б. Скиннера, теории социального научения А. Бандуры, психоаналитической теории 3. Фрейда, теорий когнитивного развития Ж. Пиаже и Л. Колберга, теории аутизма Б. Беттельгейма, теории развития детского опыта Э. Шехтеля, экологической теории Дж. Гибсона, теории лингвистического развития Н. Хомского, теории подросткового периода К. Юнга, стадиальной теории Э. Эриксона — до культурно-исторической теории Л. Выготского и ее современных вариантов в виде деятель-ностного 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:

I. Принцип устойчивого динамического неравновесия как источник развития системы. Исходным моментом любого развития является сложный спектр индивидуальных противоречий и действий. Как говорили древние китайцы: «Единообразие не приносит потомства». Именно противоречивость отношений является фактором, запускающим развитие, подчеркивают Е.Н.Князева и С.П. Курдюмов. По их мнению, 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). 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

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

при изучении человека, и в *концепции билатерального контура регулирования,* сформулированной Б. Г. Ананьевым (Узнадзе Д., 1966; Ананьев Б. **Г.,** 1968).

II. 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, 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

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

среде, так и активного воздействия на нее за счет вновь вырабатываемых у него свойств.

Ш. 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 *дифференциация,* 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. Клапареда 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.** *Синкретичностъ,* 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,

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

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).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

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).

Тема 3. Теории психического развития.

Ключевые слова: онтогенез, филогенез, теория рекапитуляции, научение, оперенантное научение, конвергенция факторов, психоанализ, эпигенез, социализация, принципы развития.

Вопросы

1. Биогенетические и социогенетические концепции психического развития

2. Теория конвергенции двух факторов детского развития

3. Психоаналитические теории детского развития

4. Эпигенетическая теория личности Эрика Эриксона

5. Теория социального научения

6. Теория когнитивного развития (концепция Ж. Пиаже)

7. Культурно-историческая концепция психического развития (Л.С.Выготский)

8. Концепция психического развития ребенка Д.Б. Эльконина

3.1. Биогенетические и социогенетические концепции психического развития

Сторонники *биогенетической концепции* развития полагают, что основные психические свойства личности заложены в самой природе человека (биологическом начале), определяющей его жизненную судьбу. Они считают генетически запрограммированными интеллект, аморальные свойства личности и др.

Первым шагом на пути возникновения биогенетических концепций была теория Ч. Дарвина о том, что развитие – *генезис* – подчиняется определенному закону. В дальнейшем любая крупная психологическая концепция всегда была связана с поиском законов детского развития.

Немецкий естествоиспытатель Э. Геккель (1834–1919) и немецкий физиолог И. Мюллер (1801–1958) сформулировали биогенетический закон, согласно которому животное и человек во время внутриутробного развития кратко повторяют те стадии, которые проходит данный вид в филогенезе. Этот процесс был перенесен на процесс онтогенетического развития ребенка. Американский психолог С. Холл (1846–1924) считал, что ребенок в своем развитии кратко повторяет развитие человеческого рода. Основанием для появления данного закона послужили наблюдения за детьми, в результате

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

чего были выделены следующие стадии развития: пещерная, когда ребенок роется в песке, стадия охоты, обмена и др. Холл предполагал также, что развитие детского рисунка отражает те стадии, которые проходило изобразительное искусство в истории человечества.

Теории психического развития, связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества, называют *теориями рекапитуляции.*

Выдающийся русский физиолог И.П. Павлов (1849–1936) доказал, что существуют приобретенные формы поведения, в основе которых лежат условные рефлексы. Это породило точку зрения о том, что развитие человека сводится к проявлению инстинкта и дрессуре. Немецкий психолог В. Келер (1887–1967), проводя опыты на человекоподобных обезьянах, открыл у них наличие интеллекта. Этот факт лег в основу теории, согласно которой психика в своем развитии проходит три этапа: 1) инстинкт; 2) дрессура; 3) интеллект.

Австрийский психолог К. Бюлер (1879–1963), опираясь на теорию В. Келера и под влиянием трудов основателя психоанализа, австрийского психиатра и психолога З. Фрейда (1856–1939), в качестве основного принципа развития всего живого выдвинул принцип удовольствия. Он связывал этапы инстинкта, дрессуры и интеллекта не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных состояний – переживанием удовольствия и связанного с ним действия. Бюлер утверждал, что на первом этапе развития – этапе инстинкта – благодаря удовлетворению инстинктивной потребности наступает так называемое «функциональное удовольствие», являющееся следствием выполнения действия. А на этапе интеллектуального решения задачи возникает состояние, предвосхищающее удовольствие.

В. Келер, изучая развитие ребенка с помощью зоопсихологического эксперимента, заметил сходство в примитивном применении орудий труда у человека и обезьяны.

Диаметрально противоположного подхода к развитию психики ребенка придерживаются сторонники *социогенетической (социологизаторской) концепции.* Они считают, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие – лишь продукт внешнего воздействия. Поэтому, манипулируя внешними воздействиями, можно добиться любых результатов.

Еще в XVII в. английский философ Джон Локк (1632–1704) считал, что ребенок рождается на свет с чистой душой, подобной белому листу бумаги, на котором можно написать все что угодно, и дитя вырастет таким, каким его хотят видеть родители и близкие. Согласно этой точке зрения наследственность не играет никакой роли в развитии психики и поведения ребенка.

Американский психолог Дж. Б. Уотсон (1878–1958) выдвинул лозунг: «Хватит изучать то, что человек думает, давайте изучать то, что человек делает!». Он считал, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие есть продукт внешней стимуляции. Следовательно, манипулируя внешними раздражителями, можно «создать» человека любого

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

склада. В исследованиях научения, в которых учитывались экспериментальные результаты, полученные И.П. Павловым, на первый план вышла идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов, был выделен временной параметр этой связи. Это легло в основу *ассоцианистической концепции научения* Дж. Уотсона и Э. Газри, которая стала первой программой бихевиоризма. Бихевиоризм – это направление в американской психологии XX в., отрицающее сознание как предмет научного исследования и сводящее психику к различным формам поведения, понятого как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды. По словам Дж. Уотсона, «все такие термины, как сознание, ощущение, восприятие, воображение или воля, могут быть исключены при описании человеческой деятельности». Поведение человека он отождествлял с поведением животного. Человек, по мнению Уотсона, – это биологическое существо, которое может быть изучаемо подобно всякому другому животному. Таким образом, в классическом бихевиоризме акцент делается на процессе научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием среды.

Представители необихевиоризма, американские психологи Э. Торндайк (1874–1949) и Б. Скиннер (1904–1990) создали концепцию научения, которое получило название «оперантное научение». Эта разновидность научения характеризуется тем, что в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи важную роль играют функции безусловного стимула, т. е. главный акцент делается на значении подкрепления.

На основе существующих теорий можно сделать вывод, что в социогенетических теориях в качестве основного фактора развития психики рассматривается среда, а активность ребенка не учитывается.

3.2. Теория конвергенции двух факторов детского развития

Теорию конвергенции, или, как ее еще называют, теорию двух факторов, разработал немецкий психолог В. Штерн (1975–1938), который был специалистом в области дифференциальной психологии, рассматривающей взаимоотношения биологического и социального факторов. Суть этой теории заключается в том, что психическое развитие ребенка рассматривается как процесс, складывающийся под влиянием наследственности и среды. Основной вопрос теории конвергенции состоит в том, чтобы установить, как возникают приобретенные формы поведения и какое влияние на них оказывает наследственность и окружающая среда.

В это же время в психологии существовали две теоретические концепции, эмпиризм («человек – чистая доска») и нативизм (существуют врожденные идеи). Штерн полагал, что если есть основания для существования этих двух противоположных точек зрения, то истина заключается в их соединении. Он считал, что психическое развитие есть соединение внутренних данных с внешними условиями, но ведущее значение все равно остается за врожденным фактором. Примером тому может служить следующий факт: окружающий мир поставляет ребенку материал для игры, а

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

то, как и когда он будет играть, зависит от врожденных компонентов инстинкта игры.

В. Штерн был сторонником концепции рекапитуляции и говорил, что ребенок в первые месяцы младенческого периода находится на стадии млекопитающего: это подтверждается неосмысленным рефлекторным и импульсивным поведением; во втором полугодии жизни он достигает стадии высшего млекопитающего (обезьяны) благодаря развитию схватывания предметов и подражания; в дальнейшем, овладев прямохождением и речью, достигает начальных ступеней человеческого состояния; в первые пять лет игры и сказок он стоит на ступени первобытных народов; новый этап – поступление в школу – сопряжен с овладением социальными обязанностями более высокого уровня. Первые школьные годы связаны с простым содержанием античного и ветхозаветного миров, средние классы – с христианской культурой, а годы зрелости – с культурой нового времени.

Теорию конвергенции развития подтверждают высказывания о том, что «яблоко от яблони недалеко падает» и «с кем поведешься, от того и наберешься». Английский психолог Г. Айзенк (1916–1997) считал, что интеллект на 80 % определяется влиянием наследственности и на 20 % – влиянием среды.

Психологи смогли установить влияние биологического и социального аспектов на процесс развития, наблюдая за близнецами и сравнивая полученные результаты. Этот метод назвали *методом близнецов.* Как показал Д.Б. Эльконин, с методологической точки зрения, в исследовании близнецов есть один серьезный недочет: проблема наследственного фонда рассматривается с позиций тождественности или нетождественности, а проблема средовых влияний всегда рассматривается с позиции тождественности. Но не существует одинаковой социальной среды, в которой воспитываются близнецы – обязательно надо учитывать, с какими элементами среды ребенок активно взаимодействует. Поэтому для получения достоверных результатов надо выбирать такие ситуации, в которых уравнение содержит не одно, а два неизвестных. Отсюда вытекает вывод, что при помощи данного метода наиболее достоверно могут изучаться индивидуальные различия развития.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

3.3. Психоаналитические теории детского развития

Психоанализ изначально возник как метод лечения, но вскоре был воспринят как средство получения психологических фактов, которые легли в основу новой психологической системы.

З. Фрейд, анализируя свободные ассоциации пациентов, пришел к выводу, что болезни взрослого человека сводятся к переживаниям детства. Основу теоретической концепции психоанализа составляет открытие *бессознательного* и *сексуального начала.* К бессознательному ученый отнес неспособность пациентов понимать истинное значение того, что они говорят и что делают. Детские переживания, по Фрейду, имеют сексуальную природу. Это чувство любви и ненависти к отцу или матери, ревность к брату или сестре и т. п.

В модели личности Фрейд выделил три основных компонента: «Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно» – это носитель инстинктов, «бурлящий котел влечений». Будучи иррациональным и бессознательным, «Оно» подчиняется принципу удовольствия. «Я» следует принципу реальности и учитывает особенности внешнего мира, его свойства и отношения. «Сверх-Я» – это критик, цензор и носитель моральных норм. Требования к «Я» со стороны «Оно», «Сверх-Я» и реальности несовместимы, поэтому возникает внутренний конфликт, который может решиться с помощью «защитных механизмов», таких, как вытеснение, проекция, регрессия, сублимация.

В понимании Фрейда личность – это взаимодействие побуждающих и сдерживающих сил. Все стадии психического развития человека, по его мнению, связаны с сексуальным развитием. Рассмотрим эти стадии.

Оральная стадия (от рождения до 1 года). Фрейд считал, что на этой стадии основной источник удовольствия сосредоточивается на зоне активности, связанной с кормлением. Оральная стадия состоит из двух фаз – ранней и поздней, занимающих первое и второе полугодия жизни. На ранней фазе присутствует действие сосания, на поздней – укус. Источник неудовольствия связан с невозможностью матери сразу удовлетворить желание ребенка. На этой стадии «Я» постепенно отсоединяется от «Оно». Эрогенной зоной является рот.

Анальная стадия (1–3 года). Она состоит из двух фаз. Либидо концентрируется вокруг ануса, который становится объектом внимания ребенка, приучаемого к опрятности. «Я» ребенка обучается разрешать конфликты, находя компромиссы между стремлением к наслаждению и действительностью. На этой стадии полностью образована инстанция «Я», и она может контролировать импульсы «Оно». Социальное принуждение, наказание родителей и страх потерять их любовь заставляют ребенка мысленно представлять себе запреты. Начинает формироваться «Сверх-Я».

Фаллическая стадия (3–5 лет). Это высшая ступень детской сексуальности, главной эрогенной зоной выступают генитальные органы. Родители противоположного с ребенком пола становятся первыми, кто привлекает их внимание в качестве объекта любви. 3. Фрейд такую привязанность у мальчиков назвал «эдиповым комплексом», а у девочек «комплексом Электры». По мнению Фрейда, в греческом мифе о царе Эдипе, которого убил собственный сын и впоследствии женился на своей матери, находится ключ к сексуальному комплексу: мальчик испытывает любовь к своей матери, воспринимая отца как соперника, вызывающего и ненависть, и страх. Но в конце этой стадии происходят освобождение от «эдипова комплекса» из-за страха кастрации, ребенок вынужден отказаться от влечения к матери и идентифицировать себя с отцом. После этого полностью дифференцируется инстанция «Сверх-Я».

Латентная стадия (5-12 лет). Отмечается снижение полового интереса, инстанция «Я» полностью контролирует потребности «Оно». Энергия либидо (влечения) переносится на установление дружеских

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

отношений со сверстниками и взрослыми, на освоение общечеловеческого опыта.

Генитальная стадия (12–18 лет). З. Фрейд считал, что подросток стремится к одной цели – нормальному сексуальному общению; в этот период все эрогенные зоны объединяются. Если осуществление нормального сексуального общения затруднено, тогда можно наблюдать феномены фиксации или регресса к одной из предыдущих стадий. На этой стадии инстанция «Я» должна бороться против агрессивных импульсов «Оно», которое вновь дает о себе знать.

Нормальное развитие происходит с помощью механизма сублимации. Другие механизмы порождают патологические характеры.

Концепция развития З. Фрейда – это динамическая концепция, в которой показано, что в развитии человека главную роль играет другой человек, а не предметы, которые его окружают. В этом – одно из главных ее достоинств.

Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский (1896–1934) в этой концепции считал ценным установление факта подсознательной определяемости ряда психических явлений (например, неврозов) и факта скрытой сексуальности, но критиковал превращение сексуальности в метафизический принцип, который проник в разные ветви психологии.

Психоанализом занимались такие ученые, как К. Юнг, А. Адлер, К. Хорни. С.Д. Смирнов провел анализ движущих сил и условий развития личности в зарубежных концепциях. Были сделаны следующие выводы:

• по З. Фрейду, основой индивидуального и личностного развития являются врожденные влечения и инстинкты, где единственным источником психической энергии признают биологическое влечение (либидо);

• 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 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, основным источником энергии для развития личности является чувство беспокойства, неуютности, «коренной тревоги» и порождаемое им стремление к безопасности и т. д.

Дочь З. Фрейда Анна Фрейд (1895–1982) продолжила и развила классическую теорию и практику психоанализа. В инстинктивной части личности она выделила сексуальную и агрессивную составляющие. Она считала также, что каждая фаза развития ребенка есть результат разрешения конфликта между внутренними инстинктивными влечениями и ограничениями социального окружения. Детское развитие, по ее мнению, – это процесс постепенной *социализации ребенка,* подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности. Продвижение от

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

одного принципа к другому возможно только тогда, когда различные функции «Я» достигнут определенных ступеней развития. Примером этому может служить следующее: с развитием памяти ребенок может действовать на основе опыта и предвидения, обретение речи делает его членом общества, логика способствует пониманию причины и следствия, и поэтому приспособление к миру становится осознанным и адекватным. Становление принципа реальности и мыслительных процессов открывает путь к появлению новых механизмов социализации: имитации (подражания), идентификации (принятия роли), интроекции (принятия на себя чувств другого человека). Эти механизмы способствуют образованию «Сверх-Я». Возникновение этой инстанции означает для ребенка решающий прогресс в его социализации.

Было доказано также, что на развитие ребенка оказывают влияние индивидуальные пристрастия и антипатии матери.

По мнению А. Фрейд, негармоничное личностное развитие основывается на следующих причинах: неравномерный прогресс по линии развития, неравномерно длящиеся регрессии, особенности обособления внутренних инстанций друг от друга и формирование связей между ними и др. «При этих обстоятельствах не удивительно, что индивидуальные различия между людьми столь велики, отклонения от прямой линии развития заходят так далеко и определения строгой нормы так неудовлетворительны. Постоянные взаимовлияния прогресса и регресса приносят с собой бесчисленные вариации в рамках нормального развития».

3.4. Эпигенетическая теория личности Эрика Эриксона

Возникновению теории личности американского психоаналитика Э. Эриксона (1904–1994) способствовали труды по психоанализу. Эриксон принял структуру личности 3. Фрейда и создал психоаналитическую концепцию об отношениях «Я» и общества. Особое внимание он обратил на роль «Я» в развитии личности, считая, что основы человеческого «Я» кроются в социальной организации общества.

К этому выводу он пришел, наблюдая за личностными изменениями, произошедшими с людьми в послевоенной Америке. Люди стали более тревожными, жесткими, подверженными апатии, смятению. Приняв идею неосознанной мотивации, Эриксон в своих исследованиях особое внимание уделял процессам социализации.

Работы Эриксона знаменуют собой начало нового метода исследования психики – *психоисторического,* который представляет собой применение психоанализа к изучению развития личности с учетом того исторического периода, в котором она живет. С помощью этого метода Эриксон проанализировал биографии Мартина Лютера, Махатмы Ганди, Бернарда Шоу, Томаса Джефферсона и других выдающихся людей, а также истории жизни современников – взрослых и детей. Психоисторический метод требует равного внимания как к психологии индивида, так и к характеру общества, в котором живет человек. Основная задача Эриксона состояла в разработке

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

новой психоисторической теории развития личности с учетом конкретной культурной среды.

Проводя полевые этнографические исследования воспитания детей в двух индейских племенах и сравнивая их с воспитанием детей в городских семьях США, Эриксон обнаружил, что в каждой культуре имеется свой особый стиль материнства, который каждая мать воспринимает как единственно правильный. Однако, как подчеркивал Эриксон, стиль материнства всегда определяется тем, что именно ожидает от ребенка в будущем та социальная группа, к которой он принадлежит, – его племя, класс или каста. Каждой стадии развития соответствуют свои, присущие данному обществу ожидания, которые индивид может оправдать или не оправдать, и тогда он либо включается в общество, либо отвергается им. Эти соображения Э. Эриксона легли в основу двух наиболее важных понятий его концепции – групповой идентичности и эго-идентичности.

Групповая идентичность основана на том, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу и на выработку присущего этой группе мироощущения.

Эго-идентичность формируется параллельно с групповой и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Опираясь на свои труды, Э. Эриксон выделил стадии жизненного пути личности. Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Общество определяет также содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Однако решение задачи, согласно Эриксону, зависит и от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида, и от общей духовной атмосферы общества, в котором этот индивид живет.

В таблице представлены стадии жизненного пути личности по Э. Эриксону.

Стадии жизненного пути личности по Э. Эриксону

Старость	Интеграция разочарование в жизни
Зрелость	Творчество застой
Молодость	Интимность изоляция
Подростковый возраст (латентная стадия)	Идентичность диффузия идентичности
Школьный возраст (латентная стадия)	Достижение неполноценность
Возраст игры (фаллическая стадия)	Инициативность чувство вины
Ранний возраст (анальная стадия)	Автономия сомнение, стыд
Младенчество (оральная стадия)	Доверие недоверие

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Кризисом развития сопровождается формирование всех форм идентичности. По мнению Э. Эриксона, основной *кризис идентичности* приходится на юношеский возраст. Если процессы развития идут удачно, то происходит обретение *«взрослой идентичности»,* а при возникновении трудностей в развитии отмечается задержка идентичности.

Интервал между юностью и взрослым состоянием Эриксон назвал «психосоциальным мораторием». Это время, когда молодой человек методом проб и ошибок стремится найти свое место в жизни. Бурность протекания данного кризиса зависит от того, насколько удачно были разрешены предыдущие кризисы (доверия, независимости, активности и др.) и от духовной атмосферы в обществе. Если кризис на ранних этапах не был успешно преодолен, может отмечаться задержка идентичности.

Э. Эриксон ввел в психологию понятие ритуализации. *Ритуализация* в поведении – это построенное на соглашении взаимодействие двух и более людей, которое может возобновляться через определенные интервалы времени в повторяющихся обстоятельствах (ритуал взаимного узнавания, приветствия, критики и др.). Ритуал, однажды возникнув, последовательно включается в систему, возникающую на более высоких уровнях, становясь частью последующих стадий.

Концепция Э. Эриксона называется *эпигенетической концепцией жизненного пути личности,* согласно которой все, что растет, имеет общий план. Исходя из этого общего плана, развиваются отдельные части, причем каждая из них имеет наиболее благоприятный период для развития. Так происходит до тех пор, пока все части, развившись, не сформируют функциональное целое.

Эриксон считал, что последовательность стадий – это результат биологического созревания, а содержание развития определяется тем, что ожидает от человека общество. Он признавал, что его периодизацию нельзя рассматривать как теорию личности, это лишь ключ к построению такой теории.

3.5. Теория социального научения

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспосабливается в современном мире, как он усваивает привычки и нормы современного общества. Представители этого направления считают, что наряду с классическим обусловливанием и оперантным научением существует также научение путем *имитации и подражания.* Такое научение стало рассматриваться в американской психологии как новая, третья форма научения. Надо отметить, что в теории социального научения проблема развития поставлена с позиции первоначального антагонизма ребенка и общества, заимствованной от фрейдизма.

Учеными было введено такое понятие, как социализация. *Социализация* – это процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности. Социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе, имеющих иногда

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

характер разнонаправленных факторов, так и в условиях воспитания, т. е. целенаправленного формирования личности. Воспитание является ведущим и определяющим началом социализации. Данное понятие было введено в социальную психологию в 1940-1950-е гг. в работах А. Бандуры, Дж. Кольмана и др. В разных научных школах понятие социализация получило различную интерпретацию: в необихевиоризме оно трактуется как социальное научение; в школе символического интеракционизма – как результат социального взаимодействия; в «гуманистической психологии» – как самоактуализация «Я-концепции». Явление социализации многоаспектно, поэтому каждое из указанных направлений акцентирует внимание на одной из сторон изучаемого феномена.

Проблемой социального научения занимались американские психологи А. Бандура, Р. Сирс, Б. Скиннер и другие ученые. А. Бандура (1925) считал, что для того чтобы сформировать новое поведение, недостаточно награды и наказания. Поэтому он выступал против переноса результатов, полученных на животных, на анализ поведения человека. Он полагал, что дети приобретают новое поведение благодаря *наблюдению и имитации,* т. е. подражая значимым для них людям, и *идентификации,* т. е. путем заимствования чувств и действий другого авторитетного лица.

Бандура проводил исследования детской и юношеской агрессивности. Группе детей демонстрировали фильмы, в которых были представлены разные образцы поведения взрослого (агрессивные и неагрессивные), имевшие различные последствия (вознаграждение или наказание). Так, в фильме показывали, как взрослый агрессивно обращается с игрушками. После просмотра фильма дети оставались одни и играли с игрушками, похожими на те, которые они видели в фильме. В результате агрессивное поведение у детей, смотревших фильм, увеличилось и проявлялось чаще, чем у детей, не смотревших его. Если в фильме агрессивное поведение вознаграждалось, агрессивность в поведении детей также возрастала. У другой группы детей, которые смотрели фильм, где агрессивное поведение взрослых было наказуемо, их собственная агрессивность уменьшалась.

Бандура выделил диаду «стимул – реакция» и ввел в эту схему четыре промежуточных процесса для объяснения того, как подражание модели приводит к формированию у детей нового поведения:

1) внимание к действию модели;

2) память о воздействиях модели;

3) двигательные навыки, которые позволяют воспроизвести увиденное;

4) мотивация, определяющая желание ребенка воспроизвести увиденное.

Таким образом, А. Бандура признавал роль познавательных процессов в становлении и регуляции поведения на основе подражания.

Известный американский психолог Р. Сирс (1908–1998) предложил *принцип диадического анализа развития личности.* Этот принцип заключается в том, что многие свойства личности первоначально формируются в так называемых «диадических ситуациях», потому что

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

действия человека зависят от другого человека и ориентированы на него. К диадическим отношениям можно отнести отношения матери и ребенка, учителя и ученика, сына и отца и др. Ученый полагал, что нет строго фиксированных и неизменных черт личности, так как поведение человека всегда зависит от личностных свойств другого члена диады. Р.Сирс выделил три фазы развития ребенка:

1) фаза рудиментарного поведения – базируется на врожденных потребностях и научении в раннем детстве, в первые месяцы жизни);

2) фаза первичных мотивационных систем – научение внутри семьи (основная фаза социализации);

3) фаза вторичных мотивационных систем – научение вне семьи (выходит за пределы раннего возраста и связана с поступлением в школу).

Очевидно, что главным в процессе социализации Р.Сирс считал влияние родителей на воспитание детей.

Центральным компонентом научения Р.Сирс считал *зависимость,* т. е. потребность ребенка, которую нельзя игнорировать. Известно, что первая зависимость, возникающая у ребенка, это зависимость от матери, пик которой приходится на раннее детство. Р.Сирс выделил пять форм зависимого поведения.

1. «Поиск негативного внимания» – ребенок старается привлечь внимание взрослых при помощи ссор, неповиновения, разрыва отношений. Причиной тому могут служить низкие требования и недостаточность ограничений по отношению к ребенку.

2. «Поиск постоянного подтверждения» – это извинения, просьбы, излишние обещания или поиск защиты, комфорта, утешения. Причина – завышенные требования к ребенку, особенно относительно его достижений со стороны обоих родителей.

3. «Поиск позитивного внимания» – выражается в поиске похвалы, желания включиться в группу или выйти из нее.

4. «Пребывание поблизости» – постоянное присутствие возле другого ребенка или группы детей, взрослых. Эту форму можно назвать «незрелой», пассивной формой проявления в поведении положительной зависимости.

5. «Прикосновение и удержание» – это неагрессивное прикосновение, обнимание или удерживание других. Здесь можно говорить о «незрелой» зависимой форме поведения.

Р. Сирс считал, что родителям необходимо найти средний путь в воспитании. Надо придерживаться следующего правила: не слишком сильная, не слишком слабая зависимость; не слишком сильная, не слишком слабая идентификация.

Роль поощрения и наказания в формировании нового поведения рассматривал американский психолог-необихевиорист Б. Скиннер (1904–1990). Главным понятием его концепции является *подкрепление,* т. е. уменьшение или увеличение вероятности того, что данное поведение повторится. Он рассматривал и роль награды в данном процессе, но разделял роль подкрепления и награды в формировании нового поведения, считая, что

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

подкрепление усиливает поведение, а награда не всегда способствует этому. По его мнению, подкрепление бывает положительным и отрицательным, первичным (пища, вода, холод) и условным (деньги, знаки любви, внимания и т. д.). Б. Скиннер выступал против наказания и считал, что оно не может дать устойчивого и продолжительного эффекта, а игнорирование плохого поведения может заменить наказание.

Американский психолог Дж. Гевирц большое внимание уделял изучению условий возникновения социальной мотивации и привязанности младенца к взрослому, а взрослого – к ребенку. Он основывался на достижениях в области социальной психологии и идеях Р.Сирса и Б.Скиннера. Дж.Гевирц пришел к выводу, что источником мотивации поведения ребенка выступают стимулирующее влияние среды и научение на основе подкрепления, а также разнообразные реакции ребенка, например, смех, слезы, улыбка и т. д.

Американский психолог У. Бронфенбреннер считал, что результаты лабораторных исследований необходимо проверять в естественных условиях, т. е. в семье или группе сверстников. Особое внимание он уделял структуре семьи и других социальных институтов как важнейшим факторам развития поведения детей. Поэтому свои исследования он проводил, наблюдая за реальными семьями. У. Бронфенбреннер изучил происхождение феномена «возрастной сегрегации» в американских семьях. Данный феномен заключается в том, что молодые люди не могут найти свое место в обществе. В результате человек чувствует себя оторванным от окружающих его людей и даже испытывает враждебность по отношению к ним. Найдя в конце концов дело по душе, он не получает удовлетворения от работы, и интерес к ней вскоре угасает. Этот факт оторванности молодых людей от других людей и настоящего дела в американской психологии получил название *отчуждения.* Корни отчуждения Бронфенбреннер видит в следующих особенностях современных семей:

• работа матерей;

• рост количества разводов и соответственно количества детей, растущих без отцов;

• дефицит общения детей с отцами из-за занятости последних на работе;

• недостаточное общение с родителями из-за появления телевизоров и отдельных комнат;

• редкое общение с родственниками и соседями.

Все эти и многие другие, еще более неблагоприятные условия сказываются на психическом развитии ребенка, что и приводит к отчуждению, причины которого – в дезорганизации семьи. Однако, как считает Бронфенбреннер, дезорганизующие силы зарождаются первоначально не в самой семье, а в образе жизни всего общества и в объективных обстоятельствах, с которыми семьи сталкиваются.

3.6. Теория когнитивного развития (концепция Ж. Пиаже)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Остановимся более подробно на теории Ж. Пиаже. Пиаже детально изучил развитие мышления вплоть до того момента, когда оно соединяется с речью, особенно мышления наглядно-действенного и наглядно-образного. Он считал, что мышление складывается задолго до того, как оно становится речевым. Пиаже были выделены логические структуры мышления, названные операциями. *Операция* – это мыслительное действие, обладающее свойством обратимости, т. е. если ребенок выполнил нужное задание, то он может вернуться к его началу путем совершения обратного действия. (К обратимым можно отнести парные математические операции.) По мнению Пиаже, суть интеллектуального развития ребенка состоит в овладении операциями.

Знание для Ж.Пиаже – это процесс. Знать – значит действовать в соответствии с имеющимися знаниями. Действия могут осуществляться в уме или практически. Основной целью разумного поведения, или мышления, Пиаже считал адаптацию к окружающей среде. Способы адаптации названы им схемами. *Схема* – это повторяющаяся структура или организация действий в определенных ситуациях. Это могут быть простые движения, комплекс двигательных умений, навыков или умственных действий.

Основными механизмами, благодаря которым ребенок переходит с одной стадии развития на другую, Пиаже назвал ассимиляцию, аккомодацию и равновесие. *Ассимиляция* – это действие с новыми предметами на основе уже сложившихся умений и навыков. *Аккомодация* – стремление изменить свои умения и навыки в результате изменившихся условий и в соответствии с ними. Аккомодация, восстанавливая нарушенное *равновесие* в психике и поведении, устраняет несоответствие между имеющимися навыками, умениями и условиями выполнения действий.

Пиаже полагал, что надо стремиться к тому, чтобы ассимиляция и аккомодация всегда находились в равновесии, потому что, когда ассимиляция доминирует над аккомодацией, мышление становится ригидным, поведение – негибким. А если аккомодация превалирует над ассимиляцией, поведение детей становится непоследовательным и неорганизованным, наблюдается задержка в формировании устойчивых и экономных приспособительных умственных действий и операций, т. е. возникают проблемы в обучении. Равновесие между ассимиляцией и аккомодацией обеспечивает разумное поведение. Достижение равновесия – трудная задача. Успешность ее решения будет зависеть от интеллектуального уровня субъекта, от новых проблем, с которыми он столкнется. К равновесию необходимо стремиться, и важно, чтобы оно присутствовало на всех уровнях интеллектуального развития.

Благодаря ассимиляции, аккомодации и равновесию происходит когнитивное развитие, продолжающееся на протяжении всей жизни человека.

На основании теории развития, в которой основным законом служит стремление субъекта к равновесию с реальностью, Пиаже выдвинул гипотезу о существовании *стадий интеллектуального развития.* Это следующее

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

(после эгоцентризма) крупное достижение Пиаже в области детской психологии. По Пиаже, существует четыре такие стадии: сенсомоторная, дооперационная, стадия конкретных операций, стадия формальных операций.

Сенсомоторная стадия по длительности протекает от рождения до 18–24 месяцев. В этот период ребенок становится способным к элементарным символическим действиям. Происходит психологическое отделение себя от внешнего мира, познание себя как субъекта действия, начинает осуществляться волевое управление своим поведением, появляется понимание устойчивости и постоянства внешних объектов, осознание того, что предметы продолжают существовать и находиться на своих местах и тогда, когда не воспринимаются через органы чувств.

Дооперационная стадия охватывает период от 18–24 месяцев до 7 лет. Дети этого возраста начинают пользоваться символами и речью, могут представить предметы и образы словами, описать их. В основном ребенок использует эти предметы и образы в игре, в процессе подражания. Ему трудно представить, как другие воспринимают то, что наблюдает и видит он сам. В этом выражается эгоцентризм мышления, т. е. ребенку трудно встать на позицию другого человека, увидеть явления и вещи его глазами. В этом возрасте дети могут классифицировать объекты по отдельным признакам, справляются с решением конкретных проблем, связанных с реальными отношениями людей, – трудность заключается лишь в том, что им трудно выражать все это в словесной форме.

Стадия *конкретных операций* проходит с 7 до 12 лет. Этот возраст называется так потому, что ребенок, пользуясь понятиями, связывает их с конкретными объектами.

Данная стадия характеризуется тем, что дети могут выполнять гибкие и обратимые операции, совершаемые в соответствии с логическими правилами, логически объяснять выполненные действия, рассматривать разные точки зрения, они становятся более объективными в своих оценках, приходят к интуитивному пониманию следующих логических принципов: если $A = B$ и $B = C$, то $A = C$; $A + B = B + A$. В 6 лет усваиваются представления о сохранении числа, в 7 лет – массы, около 9 лет – веса предметов. Дети начинают классифицировать объекты по отдельным существенным признакам, выделять из них подклассы.

Рассмотрим освоение ребенком сериации на следующем примере. Детям предлагают разложить палочки по размеру, начиная от самой короткой и кончая самой длинной. У детей эта операция формируется постепенно, проходя ряд этапов. На начальном этапе дети утверждают, что все палочки одинаковые. Затем они делят их на две категории – большие и маленькие, без дальнейшего упорядочивания. Потом дети отмечают, что среди палочек есть большие, маленькие и средние. Дальше ребенок методом проб и ошибок пытается упорядочить палочки, опираясь на свой опыт, но снова неверно. И только на последней стадии он прибегает к методу сериации: сначала выбирает самую большую палочку и кладет ее на стол,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

затем ищет самую большую из оставшихся и т. д., правильно выстраивая серию.

В этом возрасте дети могут упорядочивать объекты по различным признакам (высоте или весу), представлять в уме и называть серию выполняемых, выполненных действий или тех, которые еще надо выполнить. Семилетний ребенок может запомнить сложный путь, но графически способен воспроизвести его только в 8 лет.

Стадия *формальных операций* начинается после 12 лет и продолжается в течение всей жизни человека. На данной стадии становится более гибким мышление, осознается обратимость умственных операций и рассуждений, появляется способность рассуждать, используя абстрактные понятия; развивается способность к системному поиску способов решения задач с просмотром многих вариантов решения и оценкой эффективности каждого из них.

Пиаже считал, что на развитие интеллекта ребенка влияют созревание, опыт и действительное социальное окружение (обучение, воспитание). Он полагал, что биологическое созревание организма играет определенную роль в интеллектуальном развитии, а сам эффект созревания заключается в открытии новых возможностей организма для развития.

Пиаже полагал также, что успех обучения зависит от уровня интеллектуального развития, уже достигнутого ребенком.

3.7. Культурно-историческая концепция психического развития (Л.С.Выготский)

Разработкой этой концепции занимался Л.С. Выготский и его последователи: А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.И. Божович, А.В. Запорожец и др. Их экспериментальные исследования легли в основу культурно-исторической теории, согласно которой развитие психических функций (внимания, памяти, мышления и других) имеет социальное, культурное, прижизненное происхождение и опосредовано особыми средствами – знаками, возникающими в ходе человеческой истории. По мнению Л.С. Выготского, знак является для человека социальным средством, «психологическим орудием». Он писал: «...знак, находящийся вне организма, как и орудие, отдален от личности и служит, по существу, общественным органом или социальным средством». На начальном этапе создания этой теории Л.С. Выготский считал, что «элементарные функции» ребенка имеют природно-наследственный характер, т. е. еще не опосредованы культурными средствами – знаками, но позднее сделал такой вывод: «...Функции, обычно считавшиеся наиболее элементарными, подчиняются у ребенка совсем другим законам, чем на более ранних ступенях филогенетического развития, и характеризуются той же опосредованной психологической структурой... Детальный анализ структуры отдельных психических процессов дает возможность убедиться в этом и показывает, что даже учение о структуре отдельных элементарных процессов детского поведения нуждается в коренном пересмотре».

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Л.С. Выготский сформулировал генетический закон существования любой психической функции человека, любого психологического механизма его поведения или деятельности: «.Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми. потом внутри ребенка. Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности».

Л.С. Выготский считал, что существует два типа психического развития: биологическое и историческое (культурное). Он полагал, что эти типы реально существуют в слитом виде и образуют единый процесс в онтогенезе. В этом ученый видел величайшее и основное своеобразие психического развития ребенка. Он писал: «Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания».

По Выготскому, идея созревания лежит в основе особых периодов повышенного реагирования – сензитивных периодов. *Сензитивным периодом развития* называется период, когда разумнее всего начинать и вести обучение и воспитание детей, так как именно в это время будут наилучшим образом формироваться психологические и поведенческие свойства – развитие памяти, мышления, внимания, волевых качеств и др. Например, интенсивное развитие речи идет в возрасте от одного года до восьми лет, причем интонационный и грамматический строй речи хорошо развивается в возрасте от 1,5 до 3 лет, а фонетический слух – в возрасте 5 лет.

Положение Выготского об образовании высших психических функций благодаря речевому общению людей опровергало представление классической психологии о внутренней природе психической деятельности. Положение о «врастании извне внутрь» высших психических функций, наметило новый путь их объективного изучения и привело к созданию нового метода – *экспериментально-генетического.* Его применял Л.С. Выготский при исследовании происхождения и развития произвольного внимания, формирования понятий.

Центральное место в теории Л. С. Выготского занимает понятие социализация, характеризующее цель психического развития ребёнка. Автором отмечается ведущая роль обучения и воспитания в психическом развитии ребёнка. Обучение, создавая зону ближайшего развития, ведёт за собой развитие, только то обучение является действенным, которое «забегает вперёд» развитию. В соответствии с этим психическое развитие рассматривается как подчинённое социальному фактору, как обусловленное культурно-исторической ситуацией. Развитие понимается, таким образом, как процесс формирования высших психических функций, которыми ребёнок овладевает в сотрудничестве со взрослым и которые впоследствии интериоризируются.

3.8. Концепция психического развития ребенка Д.Б. Эльконина

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Существует множество подходов к периодизации психического развития ребенка, но наиболее приемлема периодизация развития, предложенная выдающимся специалистом в области детской и педагогической психологии Д.Б. Элькониным. Она представляет собой нечто среднее между эмпирической периодизацией, сложившейся на основе реального жизненного опыта, и периодизацией теоретической, потенциально возможной при идеальных условиях обучения и воспитания детей. Рассмотрим концепцию Д.Б. Эльконина более подробно.

Д.Б. Эльконин выделил семь периодов детского развития:

1. Младенчество: от рождения до 1 года жизни.
2. Раннее детство: от 1 года жизни до 3 лет.
3. Младший и средний дошкольный возраст: от 3 до 4–5 лет.
4. Старший дошкольный возраст: от 4–5 до 6–7 лет.
5. Младший школьный возраст: от 6–7 до 10–11 лет.
6. Подростковый возраст: от 10–11 до 14–15 лет.
7. Ранний юношеский возраст: от 14–15 до 16–17 лет.

Весь процесс развития можно разделить на три этапа:

дошкольное детство – от рождения до 6–7 лет; младший школьный возраст – от 6–7 до 10–11 лет; средний и старший школьный возраст – от 10–11 до 16–17 лет.

Каждый период развития имеет свои особенности и границы, которые можно заметить, наблюдая за ребенком. В каждом психологическом возрасте необходимо применять особые приемы и методы обучения и воспитания, строить общение с ребенком, учитывая его возрастные особенности. Возрастные периоды сопровождаются развитием межличностного общения, направленного в основном на личностное и интеллектуальное развитие, характеризующееся формированием знаний, умений и навыков, реализацией операционно-технических возможностей ребенка.

Переход от одного этапа развития к другому происходит в ситуациях, напоминающих *возрастной кризис,* т. е. при несоответствии между уровнем достигнутого личностного развития и операционно-техническими возможностями ребенка.

Личностное развитие детей осуществляется через воспроизведение и моделирование межличностных отношений взрослых людей и проявляемых в них качеств личности, а также в процессе общения ребенка с другими детьми во время сюжетно-ролевых игр. Здесь он сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых трудно быть понятым сверстниками и выглядеть более взрослым.

Процесс развития начинается в младенческом возрасте с того, что ребенок начинает узнавать родителей и оживляться при их появлении. Таким образом происходит общение ребенка с взрослым.

В начале раннего возраста происходит манипулирование предметами и начинает формироваться практический, сенсомоторный интеллект. Одновременно идет интенсивное развитие вербального (речевого) общения. Ребенок пользуется речью для установления контакта и сотрудничества с

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

окружающими, но не как инструментом мышления. Предметные действия служат способом налаживания межличностных контактов.

В дошкольном возрасте ведущей деятельностью становится ролевая игра, в которой ребенок моделирует отношения между людьми, как бы выполняя их социальные роли, копируя поведение взрослых. В процессе ролевой игры идет личностное развитие ребенка, он овладевает предметной деятельностью и начальными навыками общения.

В младшем школьном возрасте основной деятельностью становится учение, в результате которого формируются интеллектуальные и познавательные способности. Через учение строится вся система отношений ребенка с взрослыми людьми.

В подростковом возрасте возникают и развиваются учебно-профессиональная и трудовая деятельность, ведущей становится и интимно-личностная форма общения, появляются увлечения каким-либо делом. Подростки начинают задумываться о будущей профессии. Общение в этом возрасте выходит на первый план и строится на основе так называемого «кодекса товарищества». «Кодекс товарищества» включает в себя деловые и личностные взаимоотношения, похожие на те, которые имеются у взрослых.

Старшеклассники начинают размышлять о смысле жизни, своем положении в обществе, профессиональном и личностном самоопределении.

Таковы основные положения концепции развития Д.Б. Эльконина. Она получила дальнейшее развитие в работах Д.И. Фельдштейна.

Тема 4. ПЕРИОДИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ключевые слова: возраст, основания возраста, достижения возраста, возрастная периодизация психического развития, кризис, сензитивность.

Вопросы

1. **Понятие возраста в психологии**
2. **Параметры возраста**
3. **Подходы к периодизации психического развития**
4. **Понятие сензитивности. Критические и кризисные периоды**

4.1. Понятие возраста в психологии

С психологическим развитием детей тесно связано понятие возраста. Общепринятым считается определение возраста как качественно своеобразного периода физического, психологического и поведенческого развития, характеризующегося присущими только ему особенностями.

По Л.С. Выготскому, возраст – это относительно замкнутый цикл детского развития, имеющий свою структуру и динамику.

В психологии возраст подразделяют на физический (хронологический) и психологический.

Физический возраст – это время жизни ребенка в днях, месяцах, годах, прошедших с момента его рождения. Его можно назвать внешней сеткой, на фоне которой проходит процесс психического развития ребенка, становление его личности.

Психологический возраст, по Выготскому, – это качественно своеобразный период психического развития, характеризующийся прежде

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

всего появлением новообразования, подготовленного всем ходом предшествующего развития. Другими словами, он указывает на достигнутый к определенному возрасту уровень психического развития.

Иногда бывает так, что ребенку пять лет, а по психическому развитию он соответствует шести– семилетнему, а бывает и наоборот. Поэтому календарный возраст и психологический могут не совпадать.

Возраст – это временная характеристика онтогенетического развития человека. Б.Г. Ананьев, рассматривая «фактор возраста», указывал на единство влияний роста, общесоматического и нервно-психического созревания в процессе воспитания и жизнедеятельности человека. Во времени происходит индивидуальное развитие человека. Поэтому возраст – это не только количество прожитых лет, но и внутреннее содержание, духовное развитие человека, изменения в его внутреннем мире, произошедшие за эти годы. Именно внутренним миром люди отличаются друг от друга, благодаря ему можно говорить о непохожести, неповторимости и оригинальности людей.

Как человек в целом, так и его временные характеристики (имеется в виду возраст) есть взаимопроникновение природы и истории, биологического и социального. Поэтому возрастные изменения отдельных свойств человека являются одновременно онтогенетическими и биографическими.

4.2. Параметры возраста

Среди параметров возраста выделяют две группы: основания развития и результаты развития.

Основания развития включают в себя:

• социальную ситуацию развития;
• круг отношений;
• ведущий тип деятельности;
• сензитивность.

Результаты развития включают в себя:

• новообразования личности;
• формы общения;
• эмоционально-волевую сферу;
• новый вид деятельности.

Составляя описание личности с учетом данных параметров, можно получить полную характеристику ее возраста.

4.3. Подходы к периодизации психического развития

Существуют различные точки зрения на процесс развития ребенка в целом. Одни ученые полагают, что этот процесс непрерывный, другие считают его дискретным.

Сторонники *непрерывного развития* утверждают, что процесс идет, не останавливаясь, не ускоряясь и не замедляясь; границ, отделяющих один этап от другого, нет. По мнению приверженцев *дискретного развития,* оно идет неравномерно, то ускоряется, то замедляется и имеет главный, ведущий фактор развития. Именно поэтому необходимо выделять стадии и этапы развития, которые будут качественно отличаться друг от друга. Считается,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

что дети последовательно проходят через все стадии развития, не пропуская ни одного этапа и не забегая вперед.

В настоящее время предпочтение отдается дискретной позиции развития детей, поэтому рассмотрим ее более подробно.

Известны два подхода к периодизации развития: стихийный и нормативный. Сторонники *стихийного* подхода полагают, что процесс развития складывается стихийно, под воздействием множества случайных факторов и обстоятельств, происходящих в жизни детей. *Нормативным* считается идеальный процесс развития с учетом всех влияющих факторов при правильной организации обучения и воспитания.

По мнению Л.С. Выготского, все периодизации можно разделить на три группы.

Первая группа включает в себя периодизации, построенные на основе внешнего критерия, связанного с процессом развития. К ней можно отнести периодизацию, созданную по биогенетическому принципу, периодизацию *К. Бюлера* – автора теории трех ступеней развития (инстинкт, дрессура, интеллект), который считал, что ребенок начинает что-либо осознавать после дошкольного возраста.

Французский психолог *Р. Заззо* построил свою периодизацию таким образом, что системы воспитания и обучения совпадают с этапами детства: 0–3 года – раннее детство; 3–5 лет – дошкольное детство; 6-12 лет – начальное школьное образование; 12–16 лет – обучение в средней школе; 17 лет и старше – высшее и университетское образование.

Многие ученые предлагали при построении периодизации выделять какой-нибудь «внепсихический» признак. Например, *П.П. Блонский* предложил строить периодизацию по смене зубов: беззубое детство, молочнозубое, период постоянных зубов.

Ко **второй группе** относятся периодизации, основанные на одном внутреннем критерии, выбранном произвольно. Вот некоторые из них.

З. Фрейд построил периодизацию с учетом полового созревания и предложил следующие стадии: оральную, анальную, фаллическую, латентную, генитальную, соответствующие бесполому, нейтральнополому, двуполому и половому детству.

Американский психолог *Л. Колберг* (1927–1987) сделал акцент на моральном развитии и выделил следующих три стадии:

1. Страх наказания (до 7 лет): страх перед правом силы, страх быть обманутым и недополучить благ.

2. Стыд перед окружающими людьми (13 лет): перед товарищами, ближайшим окружением; стыд общественного осуждения, негативной оценки больших социальных групп.

3. Совесть (после 16 лет): желание соответствовать своим нравственным принципам, собственной системе нравственных ценностей.

Периодизация *Э. Эриксона* включает в себя восемь этапов:

1) доверие – недоверие (1 год);

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

2) достижение равновесия: самостоятельность и нерешительность (2–4 года);

3) предприимчивость и чувство вины (4–6 лет);

4) умелость и неполноценность (6-11 лет;

5) идентификация личности и путаница ролей (12–15 лет – девочки и 13–16 лет – мальчики);

6) близость и одиночество (молодость);

7) общечеловечность и самопоглощенность (зрелый возраст);

8) целостность и безнадежность (старость).

На каждом этапе решается своя психосоциальная задача и формируется новое, необходимое для социальной жизни качество.

Ж. Пиаже за основу своей периодизации взял интеллектуальное развитие и выделил следующие четыре стадии:

1) сенсомоторная стадия (от рождения до 18–24 месяцев);

2) дооперационная стадия (от 1,5–2 до 7 лет);

3) стадия конкретных операций (от 7 до 12 лет);

4) стадия формальных операций (от 12 до 17 лет).

Третья группа выделяет периоды развития на основе существенных критериев, признаков. К этой группе можно отнести следующие периодизации. Периодизация *Л.С. Слободчикова:*

1 ступень – оживление (от рождения до 1 года);

2 ступень – одушевление (от 1 года до 5–6 лет);

3 ступень – персонализация (от 6 до 18 лет);

4 ступень – индивидуализация (от 17 до 42 лет). *А. Дистервег* установил три возрастные стадии:

1 стадия – господства ощущения:

2 стадия – господства памяти;

3 стадия – господства разума.

Проблема выделения основной возрастной периодизации до сих пор остается актуальной, так как ни одна из предложенных периодизаций не получила подтверждения в конкретных результатах изучения психического развития человека.

Л.С. Выготский, работая над проблемой периодизации, писал: «Только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка» (Выготский Л.С., 1991). Он предложил при создании периодизации использовать анализ социальной ситуации развития ребенка и психические новообразования, учитывать переходные критические периоды развития от рождения до юношества.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Периодизация психического развития Л.С. Выготского

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

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

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

Периоды детского развития.

Кризисные и стабильные периоды развития чередуются, поэтому возрастная периодизация Л.С. Выготского имеет следующий вид:

кризис новорожденности (0-2 мес.);

младенческий возраст (2 месяца-1 год);

кризис 1 года;

раннее детство (1-3 года);

кризис 3 лет;

дошкольный возраст (3-7 лет);

кризис 7 лет;

школьный возраст (8-12 лет);

кризис 13 лет;

пубертатный возраст (14-17 лет);

кризис 17 лет.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

Эта проблема интересовала и А.Н. Леонтьева, который в статье «К теории развития психики ребенка» ввел понятие «ведущий тип деятельности». Он указал, что с возрастом меняется место ребенка в системе общественных отношений, что сопровождается деятельностью ребенка, которая является определяющей в его развитии.

Идеи Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева послужили основой для создания Д.Б. Элькониным возрастной периодизации развития ребенка, которая сейчас считается общепринятой в возрастной психологии. Эльконин Д.Б. исходил из следующих положений:

• возрастное развитие – это общее изменение личности, формирование нового плана отражения, изменение в деятельности и жизненной позиции, установление особых взаимоотношений с окружающими, формирование новых мотивов поведения и ценностных установок;

• развитие – это диалектический процесс, определяемый внутренними противоречиями, целенаправленный, неравномерный, с критическими периодами;

• природу детства следует рассматривать в ее конкретно-историческом понимании;

• в основе периодизации лежат закономерности развития деятельности и растущего человека.

Вся психическая деятельность человека рассматривается как процесс непрерывной смены деятельности. Выделяются ведущая деятельность и новообразования данного возраста.

Таблица 3

Возрастная периодизация по Д.Б. Эльконину

Эпоха	Период	Ведущая деятельность	Основные новообразования
I	Младенчество (от рождения до 1 года)	Непосредственно-эмоциональное общение	Формирование потребности в общении, эмоциональное отношение
I	Раннее детство	Предметно-манипулятивная деятельность	Развитие речи и наглядно-действенного мышления
II	Дошкольный возраст	Ролевая игра	Стремление к общественно-значимой деятельности
II	Младший школьник	Учебная деятельность	Произвольность психических явлений, внутренний план действия
III	Подросток	Интимно-личностное общение	Самооценка, критическое отношение к людям, стремление к взрослости, самостоятельности, подчинение коллективным нормам
III	Старший школьный возраст	Учебно-профессиональная деятельность	Формирование мировоззрения, профессиональных интересов, самосознания. Мечты и идеалы

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

4.4. Понятие сензитивности. Критические и кризисные периоды

Сензитивностъ – это характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям; обычно сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и т. д.

Особенностям сензитивного периода уделяли внимание многие ученые. Так, Ц. Стоккард считал, что во время эмбрионального развития животных и человека есть периоды усиленного роста и повышенной чувствительности отдельных органов и систем к внешним воздействиям. И если по каким-либо причинам происходит торможение развития, то это ведет к его замедлению в будущем. Согласно этой точке зрения, если в детстве в сензитивный период какая-то функция не развивается, то ее коррекция в дальнейшем невозможна.

М.М. Кольцова, Д.Б. Эльконин, Б.Г. Ананьев придерживаются противоположной точки зрения. По их мнению, наверстать упущенное в сензитивный период можно в более позднем возрасте, хотя при этом придется столкнуться с некоторыми трудностями. Б.Г. Ананьев в лабораторных условиях установил благоприятные периоды для развития внимания, мышления, различных видов памяти и двигательных функций у детей и взрослых. Они имеют волнообразный характер, т. е. периоды активного развития сменяются небольшим спадом.

Л.С. Выготский ввел в психологию понятие «критический период». Под ним он понимал глобальные перестройки на уровне индивида и личности, происходящие в определенное время. Критический период бывает спокойным по развитию (лизис) и переломным (кризис). Л.С. Выготский отмечал, что данные периоды выступают как «поворотные пункты в детском развитии, принимающие иногда форму кризиса... развитие иногда приобретает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер» и считал, что «развитие здесь в отличие от устойчивых периодов совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу» (Выготский Л.С., 1991). Но он отмечал и позитивные тенденции развития, которые составляют главный и основной смысл всякого критического периода. В конце каждого переходного периода формируются новые свойства и качества, которых не было в предыдущем периоде, – их называют *новообразованиями.*

На протяжении всей жизни человека отмечается не один критический период. Выготский выделил несколько таких периодов: период новорожденности, одного года, трех лет, шести-семи лет, подростковый период. Некоторые исследователи выделяют критические периоды взрослости.

В физиологии критические периоды получили название возрастных кризисов. *Возрастные кризисы* – это реакции организма человека на перестройку физиологических процессов в различные возрастные периоды. Это быстрые сдвиги, каждый из которых кладет начало новой фазе жизненного цикла. Переходы из одного возрастного периода в другой связаны с изменением физических данных и психологических характеристик ребенка, с целостной перестройкой его организма и поведения. Поведение

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

детей во время такого перехода обычно меняется не в лучшую сторону, многие становятся замкнутыми, раздражительными, что вызывает беспокойство взрослых. Таким образом, возрастной кризис свидетельствует о том, что в организме и психологии ребенка происходят существенные перемены, что на пути физического и психологического развития возникли трудности, с которыми ребенок сам не может справиться. А преодоление кризиса является подтверждением тому, что ребенок уже находится на более высоком уровне и перешел в следующий психологический возраст.

Тема 5. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ НОВОРОЖДЕННОГО И МЛАДЕНЦА

Ключевые слова: новорожденность, младенчество, комплекс оживления, эмоционально-личностное общение, прямохождение, кризис, привязанность

Вопросы

1. **Период новорожденности как кризис**
2. **Психическое развитие в период новорожденности**
3. **Новообразования периода новорожденности**
4. **Психическое развитие в младенчестве. Кризис 1 года**
5. **Ведущий вид деятельности в младенчестве**
6. **Новообразования младенческого возраста**

5.1. Период новорожденности как кризис

Первый год жизни ребенка можно разделить на два периода: новорожденности и младенчества. *Периодом новорожденности* называется промежуток времени, когда ребенок отделен от матери физически, но связан с ней физиологически, и длится от рождения до появления «комплекса оживления» (в 4–6 недель). *Период младенчества* длится от 4–6 недель до одного года.

Кризис новорожденности обусловлен тем, что ребёнок физически отделяется от матери, но биологически он в основных своих жизненных функциях полностью от неё зависим.. С другой стороны, кризис новорожденности характеризуется переходным характером развития ребёнка и его физиологических функций: 80% времени новорожденный проводит во сне, однако сон носит поверхностный характер, чередуется с периодами бодрствования, часто наблюдается промежуточное состояние – дремота. Психологи считают его тяжелым и переломным моментом в жизни ребенка. Причины этого кризиса следующие:

1) *физиологические.* Ребенок, рождаясь, физически отделяется от матери, что уже является травмой, а в дополнение к этому попадает в совершенно другие условия (холод, воздушная среда, яркая освещенность, необходимость смены питания);

2) *психологические.* Отделяясь от матери, ребенок перестает ощущать ее тепло, что ведет к появлению чувства незащищенности и тревоги.

Психика новорожденного ребенка располагает набором врожденных безусловных рефлексов, которые помогают ему в первые часы жизни. К ним относятся сосательный, дыхательный, защитный, ориентировочный,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

хватательный («цеплятельный») рефлексы. Последний рефлекс достался нам от предков-животных, но, будучи не особенно нужным, он вскоре исчезает.

Кризис новорожденности является промежуточным периодом между внутриутробным и внеутробным образом жизни. Данный период характеризуется тем, что в этом возрасте ребенок в основном спит. Поэтому, если бы рядом не было взрослых, он через некоторое время мог бы погибнуть. Взрослые окружают его заботой и удовлетворяют все его потребности: в еде, питье, тепле, общении, спокойном сне, уходе, гигиене и др.

Ребенок считается не приспособленным к жизни не только потому, что не может удовлетворить свои потребности, но и потому, что у него пока нет ни одного сформированного поведенческого акта. Наблюдая за ним, можно заметить, что даже сосанию ребенка приходится учить. Отсутствует у него и терморегуляция, зато развит инстинкт самосохранения: приняв внутриутробную позу, он уменьшает площадь теплообмена.

Период новорожденности считается временем адаптации к новым условиям жизни: постепенно увеличивается время бодрствования; развивается зрительное и слуховое сосредоточение, т. е. возможность сосредоточиться на зрительном и слуховом сигналах (подробно об этом см. 6.2); развиваются первые сочетательные и условные рефлексы, например на положение при кормлении. Идет развитие сенсорных процессов – зрения, слуха, осязания, причем оно происходит значительно быстрее, чем развитие моторики.

5.2. Психическое развитие ребенка в период новорожденности

Психическую жизнь новорожденного характеризует появление первой социальной потребности – потребности в общении, развитие ведущего вида деятельности – непосредственно-эмоционального общения (М.И.Лисина, Д.Б.Эльконин). М.И.Лисина выделяет 4 критерия наличия потребности в общении, которые появляются последовательно:

- Внимание и интерес ребёнка ко взрослому
- Эмоциональное проявление в адрес взрослого, в которых обнаруживается оценка взрослого
- Инициативные действия ребёнка, направленные на привлечение к себе внимания взрослого
- Чувствительность ребёнка к отношению взрослого, в котрой обнаруживается восприятие детьми той оценки, которую даёт им взрослый.

Последний критерий обнаруживается к концу 2-го месяца жизни ребёнка.

Мозг маленького ребенка продолжает развиваться, он не вполне сформирован, поэтому психическая жизнь связана, главным образом, с подкорковыми центрами, а также недостаточно зрелой корой . Ощущения новорожденного недифференцированны и неразрывно слиты с эмоциями.

Созревание мозга. Количество нервный клеток в коре головного мозга у новорожденного почти такое же как у взрослого человека,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

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

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

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

Слуховое и зрительное сосредоточение . Важные события в психической жизни ребенка — возникновение слухового и зрительного сосредоточения . Слуховое сосредоточение появляется на 2-3 неделе . Резкий звук , скажем, хлопнувшей двери, вызывает прекращение движений, ребенок замирает и замолкает.

Позже, на 3-4 неделе, такая же реакция возникает на голос человека. В это время ребенок не только сосредоточивается на звуке, но и поворачивает голову в сторону его источника. Зрительное сосредоточение , появляющееся на 3-5 неделе, внешне проявляется так же: ребенок замирает и задерживает взгляд (разумеется , недолго) на ярком предмете .

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

Становление у ребенка потребности в общении означает, что он в своем психическом развитии переходит в новый период. Заканчивается переходный этап новорожденности . Начинается собственно младенчество . В этот период ребенок умеет различать соленый, горький, сладкий вкус и реагировать на звуковые раздражители. Однако самым важным моментом в его психическом развитии является

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

возникновение слухового и зрительного сосредоточения. *Слуховое* сосредоточение возникает в 2–3 недели. Ребенок замирает и замолкает при резком звуке, например хлопнувшей двери. На третьей-четвертой неделе он уже реагирует на голос человека. Проявляется это следующим образом: он не только замирает, а еще и поворачивает голову в сторону его источника. На третьей-пятой неделе появляется *зрительное* сосредоточение. Это происходит так: ребенок замирает и ненадолго задерживает взгляд на ярком предмете, который попал в его поле зрения.

Таким образом, благодаря развитию слухового и зрительного сосредоточения у ребенка к 5–6 неделям начинает закладываться основа для перехода от ощущений к восприятию. Он уже может воспринимать предмет не по частям, а в целом, проследить взглядом за движущимся предметом или повернуть голову за перемещающимся источником звука. На раздражитель он реагирует следующим образом: замирает и сосредоточивается только на источнике звука или объекте, все остальные реакции в данный момент прекращаются.

Со временем, после приобретения способности узнавать голос ухаживающей за ребенком матери, видеть ее лицо, происходит установление эмоционального контакта с нею. Появляется так называемый «комплекс оживления».

5.3. Новообразования периода новорожденности

С первых часов жизни ребенка взрослые являются для него источниками звуковых и слуховых сигналов. Они смотрят на новорожденного, показывают ему разные предметы, разговаривают с ним, активизируя таким образом его ориентировочные реакции. При наблюдении за рождением и первыми неделями жизни ребенка были получены следующие результаты.

Ребенок начинает свою жизнь с крика, и это считается нормальным. Затем крик становится проявлением негативных эмоций. Новорожденный кричит, когда возникают неприятные ощущения, связанные с потребностью во сне, в пище, тепле, крик является реакцией на мокрые пеленки и т. д. Крик сопровождается мимическими изменениями: сморщиванием лица, покраснением кожи, кроме того, ребенок начинает совершать некоординированные движения.

В первую неделю жизни на лице новорожденного во время сна отмечаются движения, похожие на улыбку. Так как это происходит во сне, исследователи посчитали их спонтанным и рефлекторным сокращением мышц. Также в первую неделю жизни неосознанная улыбка возникает на лице ребенка при высоких звуках и различных звуковых стимулах, но уже к пятой неделе жизни просто человеческий голос не вызывают улыбку, ребенку нужны зрительные стимулы, в частности вид человеческого лица. Реакция на образ и голос взрослого проходит следующим образом: у ребенка возникает торможение общих движений, через 10 секунд на лице появляется выразительная улыбка, которая через 35 секунд исчезает. Так происходит

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

общение со взрослым, которое считается проявлением первой социальной потребности ребенка.

Постепенно, примерно к одному месяцу, у новорожденного вырабатывается особая эмоционально-двигательная реакция: при виде лица матери он останавливает на нем взгляд, протягивает к ней ручки, быстро двигает ножками, издаёт радостные звуки и начинает улыбаться. Такая реакция называется *комплексом оживления.* Появление комплекса оживления является новообразованием данного периода, считается завершением периода новорожденности и свидетельствует о переходе к младенчеству.

Д.Б. Эльконин писал: «Улыбка на лице ребенка... является концом кризиса новорожденности. С этого момента у него начинается самостоятельная психическая жизнь. Дальнейшее психическое развитие ребенка есть прежде всего развитие средств его общения с взрослыми» (Эльконин Д.Б., 1989).

М.И. Лисина считала, что комплекс оживления свидетельствует о появлении потребности ребенка в общении со взрослыми.

Р. Шпитц и Ф. А. Вольф в своих исследованиях доказали, что в возрасте от 2 до 5 месяцев ребенок улыбается любому человеку, а с 4–5 месяцев начинает улыбаться матери и при виде других знакомых лиц. Посредством улыбки между ребенком и родителями устанавливается положительный эмоциональный контакт, который приводит к привязанности и нежным, теплым отношениям.

Комплекс оживления выходит на первый план, когда в поле зрения ребенка попадает взрослый, – тогда другие потребности теряют свое значение. Ребенок начинает улыбаться и двигаться, желая привлечь внимание взрослых. Такая реакция на близких людей говорит о том, что они являются для ребенка не только необходимым условием для развития, но и его источником. Также установлено, что частое, доброжелательное общение взрослого с ребенком способствует развитию комплекса оживления, а редкое и равнодушное – препятствует, что может привести к задержке психического развития ребенка.

Основным новообразованием данного возрастного периода является индивидуальная психическая жизнь ребёнка. Формирование этого новообразования является следствием того, что его жизнь становится индивидуальным существованием, он отделяется от организма матери, следовательно, превращается в социальное существо. Социальное существование является одновременно проявлением психической жизни.

5.4. Психическое развитие в младенчестве. Кризис первого года жизни

В первый год жизни ребенка, в младенчестве (от 1 месяца до 1года), базовой потребностью возраста выступает потребность в безопасности и защищённости. Она должна быть базально удовлетворена. В этом главная функция взрослого. Э. Эриксон говорит о том, что сейчас формируется чувство доверия или недоверия к окружающему миру, которое человек

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

проносит всю жизнь. Чувство отчуждённости возникает при дефиците внимания, любви, ласки, при жестоком обращении с детьми.

В этом возрасте формируется чувство привязанности. Выделяют 3 фазы формирования детской привязанности:

1. малыш ищет близости с любым человеком
2. учится отличать знакомых людей от незнакомых
3. привязанность к тем людям, которые особо значимы для ребёнка

Социальное общение, ощущение психологического комфорта способствует формированию детской привязанности больше, чем своевременное кормление.

В этом возрасте интенсивно развиваются зрение, восприятие, речь, память, мышление, происходит становление эмоциональных контактов с окружающими. Рассмотрим, как это происходит.

Зрение является одним из главных органов чувств человека. Поэтому развиваться оно начинает в первую очередь. Вначале ребенок может только сосредоточивать взгляд на предмете в течение очень малого промежутка времени. После второго месяца жизни зрительное сосредоточение становится более длительным и появляется способность к различению простейших цветов. В 2 месяца во время бодрствования ребенок занимается рассматриванием окружающих предметов, особенно когда он накормлен и находится в спокойном состоянии. В этом возрасте младенец начинает отличать людей от окружающих предметов, но зрение пока еще остается слабым.

К трем месяцам отмечается достаточно хороший уровень развития движения глаз, продолжительность сосредоточения достигает 7–8 минут. Ребенок начинает различать форму предметов, может следить за их перемещением. Движения глаз младенца будут развиваться быстрее и становиться совершеннее, если в поле зрения начнут попадать яркие, привлекательные предметы или люди, совершающие разнообразные движения, за которыми он будет наблюдать.

В 4 месяца ребенок смотрит активно: эмоционально реагирует на увиденное, двигается, повизгивает.

Разнообразные впечатления, которые получает младенец, способствуют его познавательному развитию. Поэтому для удовлетворения его потребностей в новых впечатлениях окружающую обстановку необходимо сделать привлекательной и интересной – иначе познавательное развитие будет замедляться.

Рассмотрим развитие восприятия. К одному году возникает такое свойство восприятия, как предметность. *Предметность* – это соотнесенность своих ощущений и образов с предметами окружающей действительности. Ребенок может различать тембр, громкость и высоту звука, у него развивается способность запоминать и хранить в памяти образы в своих первичных формах. До трех-четырехмесячного возраста он может хранить образ воспринимаемого предмета не более одной секунды, позже время сохранения увеличивается, и постепенно младенец станет узнавать свою мать

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

в любое время. В 8-12 месяцев он начинает выделять предметы в зрительном поле, и не только в целом виде, но и по частям.

Отечественный психолог А.В. Запорожец считал, что процесс познавательного развития у младенца идет следующим образом. В возрасте трех месяцев восприятие формы и величины предмета начинается одновременно с формированием хватательных движений. Дальнейшее развитие восприятия начинается с момента перемещения предмета в пространстве.

При изучении зрительного восприятия детей установлено, что предметы, расположенные близко друг к другу, воспринимаются ребенком как целое. Например, беря башенку из кубиков за верх, ребенок удивляется, почему в руках оказалась не вся башня, а только ее часть. Младенец может долго пытаться взять цветок с платья матери, не понимая, что тот нарисован.

В результате наблюдений за детьми было установлено, что при восприятии предметов они сначала ориентируются на их форму, затем – на величину, и только потом – на цвет (в возрасте около 2 лет).

У младенцев сильно развит познавательный интерес. Они могут подолгу рассматривать предметы, выделяя в них контуры, контрасты, простые формы, переходя от горизонтальных элементов рисунка к вертикальным, особое внимание уделяя цвету. Также у них выражена ориентировочно-исследовательская реакция на все новое.

В первый год жизни ребенка идет активное развитие **памяти.** Развиваются все ее генетические виды: эмоциональная, моторная, образная, вербальная. *Эмоциональная* память помогает ему ориентироваться в действительности, фиксируя внимание и направляя органы чувств на наиболее важные в эмоциональном отношении объекты. *Моторная* память появляется в 7–9 недель. Ребенок может повторить какое-либо движение, появляются характерные для него жесты. Затем у младенцев начинает развиваться *образная* память. Если в 4 месяца он может просто узнать предмет, то в 8–9 месяцев способен воспроизвести его по памяти. Если у ребенка спросить, где находится определенный предмет, он начинает активно искать его, перемещая взгляд, поворачивая голову, туловище. Развитие образной памяти влияет на его общение и формирование мотивационной сферы. Когда ребенок научается узнавать, он начинает делить взрослых на приятных и неприятных. Приятным он улыбается, а при виде неприятных проявляет негативные эмоции. *Вербальная* память начинает развиваться с 3–4 месяцев, когда ребенок начинает узнавать голос матери. Затем с 6 месяцев он может правильно указать называемый предмет или найти его, если тот находится вне поля зрения.

Развитие воспроизведения ведет к появлению **первых мотивов.** Они способствуют становлению его личности и развитию независимости от окружающих. Появляются побуждения и мотивы, которые начинают направлять деятельность ребенка.

В этом возрасте происходит развитие **мышления** младенца. Пока это наглядно-действенное мышление, которое выражается в манипулятивных

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

движениях рук и формировании операционных структур. Как правило, чем дольше ребенок рассматривает игрушку, чем больше разных качеств он в ней открывает, тем выше его интеллектуальный уровень.

Развивается **речь.** До одного месяца отмечается пассивная речь: ребенок просто слушает и различает звуки. В возрасте около одного месяца он начинает произносить простые звуки, например, а-а, у-у, э-э. К концу первого – началу второго месяца жизни у ребенка появляется особое внимание к речи, называемое слуховым сосредоточением. Затем, в 2–4 месяца, возникает гукание, а в 4–6 месяцев – гуление, повторение простых слогов. В 4 месяца младенец различает речь взрослых по интонации, что свидетельствует об умении пользоваться речью как средством эмоциональной коммуникации. С 6 месяцев отмечается лепет, в котором можно различить некоторые повторяющиеся звуковые сочетания, связанные в основном с действиями ребенка. Также он ориентируется на эмоциональный тон, характер высказывания и ритмику. В 9-10 месяцев младенец произносит первые слова. К концу первого года жизни он понимает 10–20 слов, произносимых взрослыми.

Л.С. Выготский назвал речь младенца автономной, так как она сильно отличается от речи взрослого человека, хотя по своему звучанию иногда напоминает «взрослые» слова.

В этом возрасте идет развитие **психики** ребенка. Э. Эрик-сон считал, что в младенческом возрасте формируется чувство *доверия* или *недоверия* миру, т. е. закрытости или открытости окружающему миру. Основную роль в возникновении данного чувства играют родители, в частности мать. Именно это чувство впоследствии поможет детям адаптироваться в окружающем мире, устанавливать контакты с людьми и верить в лучшее.

Этого же мнения придерживался английский психолог и психиатр Д. Боулби, автор так называемой «теории привязанности». Он считал, что близкая эмоциональная связь, устанавливаемая между ребенком и матерью с первых дней его жизни, формирует у младенца чувство защищенности и безопасности. Если установление данной связи нарушается, то могут возникнуть проблемы в психическом развитии ребенка, прежде всего в структуре его личности. Чтобы у него не было проблем в дальнейшем, в первые годы жизни надо дарить детям тепло и ласку, которые, по мнению Д. Боулби, важнее любого правильного ухода за ним и обучения.

Данные изменения в развитии ребенка приводят к возникновению критического периода, который сопровождается упрямством, агрессией, негативизмом, обидчивостью. Эти качества не являются устойчивыми и с окончанием кризиса проходят.

Кризис одного года возникает на стыке двух периодов: окончания младенчества и начала раннего детства. Данный кризис сопровождается внешними проявлениями и внутренними причинами. *Внешние проявления* заключаются в следующем: когда взрослый что-то запрещает ребенку или не понимает его, тот начинает беспокоиться, кричать, плакать, старается проявить самостоятельность, могут даже возникнуть аффективные

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

состояния. *Внутренние причины* кризиса таковы: нарастают противоречия между потребностями в познании окружающего мира и теми возможностями, которыми ребенок обладает. Можно сказать, что кризис обусловлен следующими переходными состояниями:

- Ребёнок самостоятельно ходит, но недостаточно хорошо овладел этим способом движения
- Использует автономную речь, однако ещё не сформированы связи между общепринятой звукоформой и его обобщённым значением
- Гипобулические реакции – несформированность произвольной регуляции движений

Суть кризиса первого года жизни состоит в том, что ребенок начинает чувствовать себя более самостоятельным. Социальная ситуация слитности ребенка со взрослым исчезает, появляются двое: ребенок и взрослый. И это оправданно, потому что ребенок начинает говорить, ходить, развиваются действия с предметами. Но возможности его все же ограничены, поскольку, во-первых, речь ребенка носит автономный характер, а во-вторых, взрослый помогает ему в осуществлении любого действия. Это явно выражено при конструировании предметов, которыми ребенок манипулирует. Д.Б. Эльконин указывал, что ребенку надо раскрывать общественный способ употребления предметов. Показать это младенцу невозможно, поэтому взрослому приходится конструировать предметы самому.

Таким образом, ребёнок в возрасте около года оказывается вообще без системы саморегуляции, позволяющей ему надёжно ориентироваться в окружающем мире. Система биоритмов вошла в противоречие с вербальной ситуацией, так как речевая деятельность не настолько сформирована, чтобы ребёнок мог с её помощью управлять своим поведением. Кризис характеризуется общим регрессом деятельности ребёнка. Эмоционально проявляется в аффективности. Эмоции примитивные. Наблюдаются различные нарушения:

- Нарушение всех биоритмов (сон – бодрствование)
- Нарушение удовлетворения всех витальных потребностей (например, чувство голода)
- Эмоциональные аномалии: плаксивость, обидчивость, угрюмость.

Кризис 1 года относится к числу острых.

5.5. Ведущий вид деятельности в младенчестве

Ведущим видом деятельности в младенческом возрасте является *эмоционально-личностное общение* со взрослыми людьми, т. е. с теми, кто в основном ухаживает за малышом: матерью, отцом, бабушкой, дедушкой или другим взрослым. Без помощи взрослого ребенок обойтись не может, так как в этом возрасте он слаб и совершенно беспомощен. Ни одной своей потребности он не в состоянии удовлетворить самостоятельно: его кормят, купают, одевают в сухое и чистое, перемещают в пространстве (берут на руки и ходят по комнате, выносят на прогулку и т. д.), следят за его здоровьем и, что очень важно, просто общаются с ним – разговаривают.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Потребность в общении возникает у ребенка в 1–2 месяца. Комплекс оживления, появляющийся при виде мамы или другого взрослого, ухаживающего за ребенком, говорит о возникновении потребности в общении, которую необходимо полностью удовлетворить, так как при позитивном эмоциональном общении со взрослым у ребенка появляется повышенная активность, возникает радостное настроение, что способствует развитию его движений, восприятия, мышления и речи.

У ребенка, лишенного полноценного общения со взрослым (находится один в больнице на лечении, помещен в детский дом и т. п.) отмечается задержка психического развития. Это проявляется в следующем: у ребенка бессмысленный и безразличный взгляд, устремленный вверх, он мало двигается, вял, апатичен, не испытывает интереса к окружающему. Все это ведет к задержке физического развития и позднему появлению речи. Поэтому надо помнить следующее: чтобы ребенок и психологически, и физически развивался нормально, необходимо не только правильно ухаживать за ним, обеспечивая физический комфорт, но и общаться, создавая атмосферу эмоционального комфорта.

5.6. Новообразования младенческого возраста

Основное новообразование младенческого возраста – сознание «Прамы», то есть осознание своей психической общности с взрослым. Оно возникает до выделения своего Я среди других людей.

Для ребёнка в его восприятии существует единство, слитность предметной и социальной ситуации: в раннем детстве, если ребёнок не может достать предмет, он просит об этом взрослого, то есть превращает предметную ситуацию в социальную. По Л.С.Выготскому, ребёнок больше живёт в другом, чем в себе, в своей деятельности он непосредственно сливается с тем, кому подражает.

Новообразованиями младенческого возраста являются хватание, ходьба и автономная речь, которая является основным новообразованием, имеющим переходный характер.

Хватание – это первое организованное действие, которое возникает примерно в 5 месяцев. Оно организуется взрослым и рождается как совместная деятельность взрослого и ребенка. Для того чтобы возникло хватание, надо, чтобы рука младенца превратилась в орган осязания, другими словами – «раскрылась». Дело в том, что у младенца кисть руки сжата в кулак, поэтому только когда он сможет его разжать, произойдет акт хватания. Очень интересно поведение ребенка: он смотрит на свои ручки, следит, как рука приближается к предмету.

Этот акт дает ему возможность расширить возможности *манипулирования с предметами:* в возрасте от 4 до 7 месяцев ребенок начинает перемещать предметы, двигать, извлекать из них звуки; в 7-10 месяцев формируются соотносимые действия, т. е. он манипулирует двумя предметами сразу, отдаляя их от себя и соотнося между собой (отводит предмет от себя и приближает к другому, чтобы положить, поставить, нанизать на него). С 10–11 до 14 месяцев начинается этап функциональных

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

действий: ребенок производит более совершенные действия нанизывания, открывания, вкладывания, манипулируя со всеми возможными объектами.

Акт хватания имеет большое значение для развития *предметного восприятия.* Образ предмета возникает при наличии практического, действенного контакта между изображением и предметом. Благодаря хватанию у ребенка начинает развиваться ощущение пространства, так как, чтобы схватить предмет, надо вытянуть руку. Пространство, появляющееся у ребенка, – это пространство вытянутой руки. Кроме того, чтобы схватить предмет, надо разжать кулак, что ведет к развитию руки.

Стремление дотянуться до предмета и взять его (схватить) стимулирует *процесс сидения,* который, в свою очередь, открывает перед ребенком мир других предметов. Появляются предметы, до которых дотянуться невозможно, получить их можно только с помощью взрослых. Поэтому между ребенком и взрослым возникает новый вид общения – общение, возникающее в результате появления у ребенка желания овладеть предметом, в данный момент ему недоступным. М.И. Лисина назвала такое общение *ситуативно-деловым.*

С изменением общения меняется и способ воздействия на взрослых: *возникает указующий жест.* По поводу этого жеста Л.С. Выготский писал: «Вначале указательный жест представляет собой просто неудавшееся хватательное движение, направленное на предмет и обозначающее предстоящее действие. Ребенок пытается схватить слишком далеко стоящий предмет, его руки, протянутые к предмету, остаются висеть в воздухе, пальцы делают указательные движения. Эта ситуация – исходная для дальнейшего развития... Здесь есть движение, объективно указывающее на предмет, и только. Когда мать приходит на помощь ребенку и осмысливает его движение как указание, ситуация существенно изменяется. Указательный жест становится жестом для других» (Выготский Л.С, 1991).

К 9 месяцам младенец **начинает ходить.** Д.Б. Эльконин считал главным в акте ходьбы, во-первых, расширение пространства ребенка, а во-вторых, то, что ребенок отделяет себя от взрослого, и уже не мама ведет его, а он ведет маму. Это свидетельствует о разрыве старой ситуации развития.

Появление первого слова (речи) – еще одно новообразование данного возраста. Речь ситуативна, автономна, эмоционально окрашена, понятна только близким, специфична по своей структуре и состоит из обрывков слов. Такая речь называется «языком нянь». Тем не менее данная речь – это новое качество, которое может служить критерием того, что старая социальная ситуация развития ребенка исчерпала себя и между взрослым и ребенком возникло иное содержание – предметная деятельность.

Тема 6. РАННЕЕ ДЕТСТВО (ОТ 1 ГОДА ДО 3 ЛЕТ)

Ключевые слова: раннее детство, орудийные действия, предметная деятельность, ситуативно-деловое общение, самосознание, личностная социализация, кризис 3 лет, дофонемная и фонемная речь.

Вопросы

1. Социальная ситуация развития в раннем возрасте

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

2. Развитие познавательной сферы ребенка
3. Личностное развитие в раннем возрасте
4. Кризис трёх лет
5. Ведущий вид деятельности в раннем детстве

6.1. Социальная ситуация развития в раннем возрасте

Раннее детство – это период от 1 года до 3 лет. В этом возрасте происходят изменения в личностном развитии, познавательной сфере, социальной ситуации развития. Базовая потребность возраста – потребность в любви. Дети в возрасте от 1 до 3 лет всё ещё зависят от взрослых, они постоянно хотят чувствовать физическую близость отца и матери. Ведущая роль в удовлетворении базовой потребности принадлежит родителю противоположного пола.

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

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

6.2. Развитие познавательной сферы ребенка

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

Развитие восприятия определяется тремя параметрами: *перцептивными действиями* (целостностью воспринимаемого предмета), *сенсорными эталонами* (возникновением эталонов ощущений: звуковых, световых, вкусовых, тактильных, обонятельных) и *действиями соотнесения.*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Иначе говоря, процесс восприятия заключается в выделении наиболее характерных для данного предмета или ситуации качеств, признаков, свойств; составлении на их основе определенного образа; соотнесении данных образов-эталонов с предметами окружающего мира. Так ребенок учиться делить предметы на классы: куклы, машины, мячи, ложки и т. д.

С года начинает активно развиваться процесс познания окружающего мира. Ребенок в возрасте от одного года до двух лет для выполнения одного и того же действия использует различные варианты, а с полутора до двух лет у него появляется способность решать проблему путем догадки (инсайта), т. е. ребенок внезапно находит решение данной проблемы, избегая метода проб и ошибок.

Со второго года жизни восприятие ребенка меняется. Научившись воздействовать одним предметом на другой, он оказывается способным предвидеть исход ситуации, например, возможность протаскивания шарика через отверстие, перемещения одного предмета при помощи другого и т. д. Ребенок может различать такие формы, как круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник, многоугольник; цвета – красный, оранжевый, желтый, зеленый, синий, фиолетовый.

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

В раннем детстве продолжается **развитие мышления,** которое от наглядно-действенного постепенно переходит в наглядно-образное, т. е. действия с материальными предметами заменяются действиями с образами. Внутреннее развитие мышления идет таким образом: развиваются интеллектуальные операции и формируются понятия.

Наглядно-действенное мышление возникает к концу первого года жизни и остается ведущим до 3,5–4 лет. Сначала ребенок может абстрагироваться и выделять форму и цвет, поэтому при группировке предметов в первую очередь обращает внимание на размер и цвет предмета. В возрасте около двух лет он выделяет предметы, основываясь на существенных и несущественных признаках. В 2,5 года ребенок выделяет предметы по существенным признакам: цвет, форма, величина.

Особенностью мышления в раннем детстве является синкретизм. *Синкретизм* означает нерасчлененность: ребенок, решая задачу, не выделяет в ней отдельных параметров, воспринимая ситуацию как целостную картину. Роль взрослого в данном случае заключается в выделении из ситуации и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

анализе отдельных деталей, из которых ребенок потом выделит главные и второстепенные.

Наглядно-образное мышление возникает в 2,5–3 года и остается ведущим до 6–6,5 лет. Формирование этого мышления связано со становлением элементарного самосознания и началом развития способности к произвольной саморегуляции, сопровождаемой развитым воображением.

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

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

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

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

После 1,5 лет отмечается активность самостоятельной речи и речевого общения. Ребенок начинает сам спрашивать названия интересующих его предметов или явлений. Вначале он пользуется языком жестов, мимики и пантомимики или указующим жестом, а потом к жесту добавляется вопрос, выраженный в словесной форме. Ребенок научается при помощи речи управлять поведением других людей. Но ребенок в возрасте от 2,5 до 3 лет не может следовать инструкциям взрослых, особенно тогда, когда надо выбирать одно действие из нескольких; он сумеет сделать данный выбор только ближе к 4 годам.

В течение второго года жизни ребенок начинает усваивать словесное обозначение окружающих предметов, а затем имен взрослых, названия

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

игрушек и только потом – частей тела, т. е. существительных, а к двум годам при нормальном развитии понимает значение практически всех слов, относящимся к окружающей действительности. Этому способствует развитие *семантической функции* детской речи, т. е. определение смысла слова, его дифференциация, уточнение и присвоение словам обобщенных значений, которые с ними связываются в языке.

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

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

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

В развитии речи были выделены следующие этапы:

1) слоги (вместо слов);

2) слова-предложения;

3) двухсловные предложения (например, «мама сюда»);

4) предложения из трех или более слов;

5) правильная речь (грамматически согласованные предложения).

Основные тенденции в развитии речи ребенка раннего возраста таковы.

• Пассивная речь в развитии опережает активную.

• Ребенок открывает, что каждый предмет имеет свое название.

• На границе 2-го и 3-го года жизни ребенок как бы интуитивно «открывает», что слова в предложении связаны между собой.

• Происходит переход от многозначности детских слов к первым функциональным обобщениям, построенным на основе практических действий.

• Фонематический слух опережает развитие артикуляции. Ребенок сначала научается правильно слушать речь, а затем правильно говорить.

• Осуществляется овладение синтаксическим строем языка.

• Развиваются функции речи, происходит переход от индикативной (указательной) к номинативной (обозначающей) функции речи.

6.3. Личностное развитие в раннем возрасте

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

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

обеспечивают безопасные условия существования и активного изучения окружающей действительности, формируют основу для нормальных взаимоотношений с людьми в более зрелом возрасте.

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

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

В раннем детстве происходит *становление самосознания.* Развитие самосознания введет к формированию *самооценки* (подробно об этом см. 3.6). Отмечается развитие *самостоятельности.* Фраза «Я сам» как нельзя лучше говорит о ее проявлении. Ребенок уже не всегда хочет, чтобы ему помогали. Овладев ходьбой, он находит себе преграды, препятствия и старается их преодолеть. Все это доставляет ребенку удовольствие и свидетельствует о том, что у него начинают складываться такие качества, как сила воли, настойчивость, целеустремленность.

В этом возрасте у многих детей проявляется непослушание. Когда им говорят, что так делать нельзя, те продолжают делать по-своему. Зачастую это происходит из-за стремления детей как можно быстрее познать окружающий мир.

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

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

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

Таблица 5

Основные достижения в психическом развитии ребенка от 1 до 3 лет

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Возраст	Сферы развития		
	познание	движения	общение
3 года	Оформление речи, первые признаки образного мышления, отделение себя от внешнего мира, осознание устойчивости и постоянства объектов	Развитие ручных предметных движений, появление волевого самоуправления поведением	Появление самосознания, освоение первичных нравственных норм, Усвоение правил человеческого поведения
2 года	Развитие понимания и появление активной речи, начало активного развития речи	Дифференциация функций ног	Формирование базовых черт характера
1 год	Первые признаки понимания речи	Самостоятельное хождение, самостоятельное стояние	Первые признаки пользования речью

В табл. 5 приведены достижения психического развития ребенка, с которыми он подходит к кризису трех лет.

6.4. Кризис трех лет

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

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

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

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

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

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

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

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

Протест-бунт выражается в частых ссорах детей с родителями. По утверждению Л.С. Выготского, «ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними» (Выготский Л.С., 1991).

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

6.5. Ведущий вид деятельности в раннем детстве

В раннем детстве ведущей становится *предметная деятельность,* которая влияет как на психическое развитие, так и на общение с взрослыми.

В младенчестве деятельность носит манипулятивный характер: ребенок может повторить действия, показанные взрослым, перенести усвоенное действие на другой предмет, освоить некоторые собственные действия. Но, манипулируя, ребенок использует только внешние свойства и отношения предметов. В раннем детстве предметы становятся для ребенка не просто объектом, а вещью, имеющей определенное назначение и определенный способ употребления. Ребенок старается овладеть все новыми и новыми действиями предмета, а роль взрослого заключается в наставничестве, сотрудничестве, помощи в затруднительных ситуациях.

Совершая манипуляции с предметом в конце младенческого возраста и в начале раннего детства, ребенок никогда не сможет понять его функции. Например, он может бесконечное число раз открывать и закрывать дверцу шкафа, но никогда не поймет ее функционального назначения. Объяснить, для чего нужна та или иная вещь, может только взрослый.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

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

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

Выделяют три фазы развития связи действия с предметом:

1) с предметом могут выполняться любые действия;

2) предмет употребляется только по назначению;

3) свободное употребление предмета возможно, но только в том случае, когда известно его истинное назначение.

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

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

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

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

а) в неспецифическом использовании орудий (манипуляция предметами);

б) использовании предмета, когда еще не сформированы способы его применения, например, ребенок понимает, для чего нужна ложка, но при еде берет ее очень низко;

в) овладении специфическим способом употребления.

Второй этап наступает, когда ребенок начинает производить действия в неадекватной ситуации. Иными словами, происходит перенос действия с одного предмета на другой, например, ребенок, научившись пить из кружки, пьет из стакана. Отмечается также перенос действия по ситуации, например, научившись обувать ботинки, ребенок старается натянуть их на мячик. Третий этап сопровождается возникновением игрового действия. Здесь взрослый не говорит ребенку, что ему делать, как надо играть или употреблять предмет.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

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

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

Значимыми для психического развития оказываются соотносящие и орудийные действия.

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

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

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

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

Тема 7. ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО (от 3 до 6–7 лет)

Ключевые слова: дошкольное детство, самооценка, уровень притязаний, высшие чувства, волевая саморегуляция, внутренняя позиция личности, игра – ведущий вид деятельности, соподчинение мотивов, мировоззрение, психологическая готовность к школе.

Вопросы

1. **Социальная ситуация развития в дошкольном детстве**
2. **Игра - ведущий вид деятельности дошкольника**
3. **Игра и игрушки**
4. **Характеристика интеллектуально-познавательной сферы дошкольника**
5. **Личностное развитие дошкольника**
6. **Психологическая готовность к школе**
7. **Новообразования дошкольного детства. Кризис 7 лет**

7.1. Социальная ситуация развития в дошкольном детстве

Дошкольное детство охватывает период с 3 до 6–7 лет. В это время происходит отсоединение ребенка от взрослого, что ведет к изменению

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

социальной ситуации. Базальная потребность возраста – уважение. Ребенок впервые покидает пределы мира семьи и входит в мир взрослых людей с определенными законами и правилами. Расширяется круг общения: дошкольник посещает магазины, поликлинику, начинает общаться со сверстниками, что тоже важно для его развития.

Идеальной формой, с которой начинает ребенок взаимодействовать, становятся социальные отношения, существующие в мире взрослых людей. Идеальная форма, как считал Л.С. Выготский, – это та часть объективной действительности (более высокая, чем уровень, на котором находится ребенок), с которой он вступает в непосредственное взаимодействие; это та сфера, в которую ребенок пытается войти. В дошкольном возрасте такой формой становится мир взрослых людей.

По словам Д.Б. Эльконина, весь дошкольный возраст вращается, как вокруг своего центра, вокруг взрослого человека, его функций, его задач. Взрослый здесь выступает как носитель общественных функций в системе общественных отношений (взрослый – папа, доктор, шофер и т. п.). Противоречие этой социальной ситуации развития Эльконин видел в том, что ребенок есть член общества, вне общества он жить не может, основная его потребность – жить вместе с окружающими людьми, но осуществить это он не может, поскольку жизнь ребенка проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром.

Ребенок еще не способен полноправно участвовать в жизни взрослых, но может выразить свои потребности через игру, так как только она дает возможность смоделировать мир взрослых людей, войти в него и проиграть все интересующие его роли и модели поведения.

7.2. Игра - ведущий вид деятельности дошкольника

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является *игра.* Игра – это такая форма деятельности, в которой ребенок воспроизводит основные смыслы человеческой деятельности и усваивает те формы отношений, которые будут реализованы и осуществлены впоследствии. Он делает это, замещая одни предметы другими, а реальные действия – сокращенными.

Особое развитие в этом возрасте получает сюжетно-ролевая игра (см. 7.3). Основу такой игры составляет роль, выбираемая ребенком, и действия по реализации этой роли.

Д.Б. Эльконин утверждал, что игра – это символико-моделирующий тип деятельности, в которой операционно-техническая сторона минимальна, операции сокращены, предметы условны. Известно, что все типы деятельности дошкольника носят моделирующий характер, а сущность моделирования – воссоздание объекта в другом, не натуральном материале.

Предметом игры является взрослый как носитель каких-либо общественных функций, вступающий в те или иные отношения с другими людьми, придерживающийся в своей деятельности определенных правил.

В игре формируется внутренний план действий. Происходит это следующим образом. Ребенок, играя, делает акцент на человеческих

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

взаимоотношениях. Чтобы их отразить, ему надо внутренне проиграть не только всю систему своих действий, но и всю систему последствий этих действий, а это возможно только при создании внутреннего плана действий.

Как показал Д.Б. Эльконин, игра – это историческое образование, и она возникает тогда, когда ребенок не может принять участие в системе общественного труда, поскольку для этого он еще мал. Но ему хочется войти во взрослую жизнь, поэтому он это делает через игру, немного соприкасаясь с этой жизнью.

7.3. Игра и игрушки

Играя, ребенок не только развлекается, но и развивается. В это время происходит развитие познавательных, личностных и поведенческих процессов.

Дети играют большую часть времени. За период дошкольного детства игра проходит значительный путь развития.

Основные этапы игровой деятельности в дошкольном возрасте

Этап развития игры	Возраст ребенка	Содержание	Партнеры (товарищ) по игре	Влияние игры на развитие ребенка
Предметно-манипулятивная, сюжетно-ролевая игра	Младший дошкольник (2,5—4 года)	Действия осуществления роли (изображают взрослого человека, выполняющего различные функции)	Не нужны	Усваивает функции человека в обществе (мама, продавец и т.п.)
Сюжетно-ролевая игра	Средний дошкольник (3,5—4 года)	Содержание усложняется, разыгрывается жизненный или сказочный сюжет, роли открыты, а правила еще скрыты	Нужен товарищ для игры. Если роль выполняется неправильно, то начинается скандал	Усваивает: 1) функции человека; 2) способы их осуществления; 3) правила взаимоотношений
Сюжетно-ролевая игра: 1) игра с правилами	Старший дошкольник (5—7 лет)	Усвоение норм и правил выполнения роли, главное в игре — действовать по правилам	Для игры нужен товарищ. Если кто-либо не выполняет правила, его убирают из игры	Развивается саморегуляция, появляется первая форма волевого поведения — поступок
2) игра-драматизация	Старший дошкольник (5—7 лет)	Изображение сказочных героев, усвоение морально-эстетических норм поведения (сказочные герои — носители норм)	Для игры нужен товарищ. Здесь возникают конфликты по поводу выбора роли	Ребенок оттачивает навыки общения, формируются задатки морали

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Младшие дошкольники играют одни. Игра носит предметно-манипулятивный и конструктивный характер. Во время игры совершенствуются восприятие, память, воображение, мышление и двигательные функции. В сюжетно-ролевой игре воспроизводятся действия взрослых, за которыми ребенок наблюдает. Примером для подражания служат родители и близкие знакомые.

В *средний период дошкольного детства* ребенку нужен ровесник, с которым он будет играть. Теперь основным направлением игры становится имитация отношений между людьми. Темы сюжетно-ролевых игр различны; вводятся определенные правила, которых ребенок строго придерживается. Направленность игр разнообразна: семейная, где героями выступают мама, папа, бабушка, дедушка и другие родственники; воспитательная (няня, воспитательница в детском саду); профессиональная (врач, командир, пилот);

сказочная (козлик, волк, заяц) и т. д. В игре могут участвовать как взрослые, так и дети, а может произойти их замена игрушками.

В *старшем дошкольном возрасте* сюжетно-ролевые игры отличаются разнообразием тем, ролей, игровых действий, правил. Предметы могут носить условный характер, и игра превращается в символическую, т. е. кубик может представлять различные предметы: машину, людей, животных – все зависит от отведенной ему роли. В этом возрасте во время игры некоторые дети начинают проявлять организаторские способности, становятся лидерами в игре.

В ходе игры развиваются *психические процессы,* в частности произвольное внимание и память. Если игра интересует ребенка, то он невольно сосредоточивается на предметах, включенных в игровую ситуацию, на содержании разыгрываемых действий и сюжете. Если же он отвлекается и неправильно выполняет отведенную ему роль, то может быть изгнан из игры. Но так как эмоциональное поощрение и общение со сверстниками для ребенка очень важны, то ему приходится быть внимательным и запоминать определенные игровые моменты.

В процессе игровой деятельности развиваются *умственные способности.* Ребенок учится действовать с предметом-заместителем, т. е. дает ему новое название и действует в соответствии с этим названием. Появление предмета-заместителя становится опорой для развития *мышления.* Если сначала при помощи предметов-заместителей ребенок учится мыслить о реальном предмете, то со временем действия с предметами-заместителями уменьшаются и ребенок научается действовать с реальными предметами. Происходит плавный переход к мышлению в плане представлений.

В ходе сюжетно-ролевой игры развивается *воображение.* От замещения одних предметов другими и способности брать на себя различные роли ребенок переходит к отождествлению предметов и действий с ними в своем воображении. Например, шестилетняя Маша, рассматривая фотографию, где изображена девочка, которая подперла пальчиком щеку и задумчиво смотрит на куклу, сидящую возле игрушечной швейной машиной, говорит: «Девочка думает, как будто ее кукла шьет». По данному высказыванию можно судить о свойственном девочке способе игры.

Игра влияет и на *личностное развитие* ребенка. В игре он отражает и примеряет на себе поведение и взаимоотношения значимых взрослых людей, которые в этот момент выступают в роли образца его собственного поведения. Формируются основные навыки общения со сверстниками, идет развитие чувств и волевой регуляции поведения.

Начинает развиваться *рефлексивное мышление.* Рефлексия – это способность человека анализировать свои действия, поступки, мотивы и соотносить их с общечеловеческими ценностями, а также с действиями, поступками и мотивами других людей. Игра способствует развитию рефлексии, потому что дает возможность контролировать то, как выполняется действие, входящее в процесс общения. Например, играя в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

больницу, ребенок плачет и страдает, исполняя роль пациента. Он получает от этого удовлетворение, поскольку считает, что хорошо исполнил роль.

Возникает интерес к *рисованию и конструированию.* Сначала данный интерес проявляется в игровой форме: ребенок, рисуя, разыгрывает определенный сюжет, например, нарисованные им звери сражаются между собой, догоняют друг друга, люди идут домой, ветер сдувает висящие на деревьях яблоки и т. д. Постепенно рисование переносится на результат действия, и рождается рисунок.

Внутри игровой деятельности начинает складываться *учебная деятельность.* Элементы учебной деятельности не возникают в игре, их вводит взрослый. Ребенок начинает учиться, играя, и поэтому относится к учебной деятельности как к ролевой игре, а вскоре овладевает некоторыми учебными действиями.

Так как ребенок уделяет особое внимание сюжетно-ролевой игре, рассмотрим ее более подробно.

Сюжетно-ролевая игра – это игра, в которой ребенок выполняет выбранную им роль и совершает определенные действия. Сюжеты для игр дети обычно выбирают из жизни. Постепенно, с изменением действительности, приобретением новых знаний и жизненного опыта, меняются содержание и сюжеты ролевых игр.

Структура развернутой формы ролевой игры такова.

1. *Единица, центр игры.* Это роль, которую выбирает ребенок. В детской игре присутствует много профессий, семейных ситуаций, жизненных моментов, которые произвели на ребенка большое впечатление.

2. *Игровые действия.* Это действия со значениями, они носят изобразительный характер. В процессе игры происходит перенос значений с одного предмета на другой (воображаемая ситуация). Однако данный перенос ограничен возможностями показа действия, так как подчиняется определенному правилу: замещать предмет может только такой предмет, с которым можно воспроизвести хотя бы рисунок действия. Большое значение приобретает *символика игры.* Д.Б. Эльконин говорил, что абстрагирование от операционно-технической стороны предметных действий дает возможность смоделировать систему отношений между людьми.

Так как в игре начинает моделироваться система человеческих отношений, то возникает необходимость наличия товарища. Одному добиться этой цели нельзя, иначе игра потеряет смысл.

В игре рождаются смыслы человеческих действий, линия развития действий идет следующим образом: от операционной схемы действия к человеческому действию, имеющему смысл в другом человеке; от единичного действия к его смыслу.

3. *Правила.* Во время игры возникает новая форма удовольствия для ребенка – радость от того, что он действует так, как требуют правила. Играя в больницу, ребенок страдает как пациент и радуется как играющий, довольный исполнением своей роли.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Д.Б. Эльконин уделял игре большое внимание. Изучая игры детей 3–7 лет, он выделил и охарактеризовал четыре уровня ее развития.

Первый уровень:

1) действия с определенными предметами, направленные на соучастника игры. Сюда входят действия «матери» или «врача», направленные на «ребенка»;

2) роли определяются действием. Роли не называются, и дети в игре не используют друг относительно друга реальные отношения, существующие между взрослыми или между взрослым и ребенком;

3) действия состоят из повторяющихся операций, например, кормление с переходом от одного блюда к другому. Кроме этого действия, ничего не происходит: ребенок не проигрывает процесс приготовления пищи, мытье рук или посуды.

Второй уровень:

1) основное содержание игры – действие с предметом. Но здесь на первый план выходит соответствие игрового действия реальному;

2) роли детьми называются, и намечается разделение функций. Выполнение роли определяется реализацией действий, связанных с данной ролью;

3) логика действий определяется их последовательностью в реальной действительности. Количество действий расширяется.

Третий уровень:

1) основное содержание игры – выполнение вытекающих из роли действий. Начинают выделяться специальные действия, которые передают характер отношений к другим участникам игры, например, обращение к продавцу: «Дайте хлеб» и т. д.;

2) роли ясно очерчены и выделены. Они называются до игры, определяют и направляют поведение ребенка;

3) логика и характер действий определяются взятой на себя ролью. Действия становятся разнообразнее: приготовление пищи, мытье рук, кормление, чтение книги, укладывание спать и т. д. Присутствует специфическая речь: ребенок вживается в роль и говорит так, как требуется по роли. Иногда в процессе игры могут проявиться реально существующие отношения между детьми: начинают обзываться, ругаться, дразниться и т. д.;

4) опротестовывается нарушение логики. Это выражается в том, что один говорит другому: «Так не бывает». Определяются правила поведения, которым дети должны подчиняться. Неправильность выполнения действий замечается со стороны, это вызывает у ребенка огорчение, он пытается исправить ошибку и найти ей оправдание.

Четвертый уровень:

1) основное содержание – выполнение действий, связанных с отношением к другим людям, роли которых выполняют другие дети;

2) роли ясно очерчены и выделены. Во время игры ребенок придерживается определенной линии поведения. Ролевые функции детей взаимосвязанны. Речь носит четко ролевой характер;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

3) действия происходят в последовательности, четко воссоздающей реальную логику. Они разнообразны и отражают богатство действий лица, изображаемого ребенком;

4) нарушение логики действий и правил отвергается. Ребенок не хочет нарушать правила, объясняя это тем, что так есть на самом деле, а также рациональностью правил.

В процессе игры дети активно используют *игрушки.* Роль игрушки многофункциональна. Она выступает, во-первых, как средство психического развития ребенка, во-вторых, как средство подготовки его к жизни в современной системе общественных отношений, в-третьих, как предмет, служащий для забавы и развлечений.

В *младенчестве* ребенок манипулирует игрушкой, она стимулирует его к активным поведенческим проявлениям. Благодаря игрушке развивается восприятие, т. е. запечатлеваются формы и цвета, появляются ориентировки на новое, формируются предпочтения.

В *раннем детстве* игрушка выступает в автодидактической роли. К данной категории игрушек относятся матрешки, пирамиды и т. д. В них заложены возможности развития ручных и зрительных действий. Играя, ребенок учится различать размеры, формы, цвета.

Ребенок получает много игрушек – заместителей реальных предметов человеческой культуры: машины, предметы быта, орудия и т. д. Благодаря им он осваивает функциональное назначение предметов, овладевает орудийными действиями. Многие игрушки имеют исторические корни, например лук со стрелами, бумеранг и т. д.

Игрушки, представляющие собой копии предметов, существующих в быту взрослых, приобщают ребенка к этим предметам. Через них происходит осознание функционального назначения предметов, что помогает ребенку психологически войти в мир постоянных вещей.

В качестве игрушек часто используются различные бытовые предметы: пустые катушки, спичечные коробки, карандаши, лоскутки, веревочки, а также природный материал: шишки, веточки, щепочки, кора, сухие корни и т. д. Эти предметы в игре могут быть использованы по-разному, все зависит от ее сюжета и ситуативных задач, поэтому в игре они выступают как полифункциональные.

Игрушки – средство воздействия на нравственную сторону личности ребенка. Особое место среди них занимают куклы и мягкие игрушки: мишки, белочки, зайчики, собачки и т. д. Сначала ребенок производит с куклой подражательные действия, т. е. делает то, что показывает взрослый: качает, катает в коляске и т. д. Затем кукла или мягкая игрушка выступают как объект эмоционального общения. Ребенок учится сопереживать ей, покровительствовать, проявлять заботу о ней, что ведет к развитию рефлексии и эмоциональному отождествлению.

Куклы – это копии человека, они имеют для ребенка особое значение, так как выступают в роли партнера в общении во всех его проявлениях.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Ребенок привязывается к своей кукле и благодаря ей переживает множество разнообразных чувств.

7.4. Характеристика интеллектуально-познавательной сферы дошкольника

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

В дошкольном возрасте ориентировочная деятельность развивается очень интенсивно. Ориентация может осуществляться на разных уровнях: материальном (практически-действенном), сенсорно-зрительном и умственном.

В этом возрасте, как показали исследования Л.А. Венгера, идет интенсивное развитие сенсорных эталонов, т. е. цвета, формы, величины, и соотнесение (сравнение) предметов с этими эталонами. Кроме того, происходит усвоение эталонов фонем родного языка. О фонемах Д.Б. Эльконин говорил следующее: «Дети начинают их слышать в категориальном ключе» (Эльконин Д.Б., 1989).

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

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

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

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

и мышления наглядно-образного, характерного для детей дошкольного возраста.

Таким образом, мышление в своем развитии проходит следующие этапы: 1) совершенствование наглядно-действенного мышления на базе развивающегося воображения; 2) улучшение наглядно-образного мышления на основе произвольной и опосредованной памяти; 3) начало активного формирования словесно-логического мышления благодаря использованию речи как средства постановки и решения интеллектуальных задач.

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

Рассмотрим процесс развития мышления более подробно. Появление сюжетно-ролевых игр, особенно с использованием правил, способствует развитию *наглядно-образного* мышления. Его становление и совершенствование зависят от воображения ребенка. Сначала ребенок механически замещает одни предметы другими, придавая предметам-заместителям не свойственные им функции, затем предметы замещаются их образами и необходимость совершения практических действий с ними отпадает.

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

Развитие данного вида мышления проходит в два этапа:

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

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

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

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

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

3) ребенок начинает мысленно оперировать образами. Происходит дифференциация во внутреннем плане конечной и промежуточных целей

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

действия, т. е. он в уме выстраивает план действий и при выполнении начинает рассуждать вслух;

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

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

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

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

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

Внимание. В этом возрасте оно непроизвольное и вызывается внешне привлекательными предметами, событиями и людьми. На первый план выходит интерес. Ребенок фиксирует внимание на чем-либо или ком-либо только в течение того промежутка времени, в котором у него сохраняется непосредственный интерес к человеку, предмету или происходящему. Становление произвольного внимания сопровождается появлением эгоцентрической речи. На начальной стадии перехода внимания от непроизвольного к произвольному большое значение имеют средства, управляющие вниманием ребенка, и рассуждения вслух.

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

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

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

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

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

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

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

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

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

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

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

О.М. Дьяченко показала, что воображение в своем развитии проходит те же этапы, что и другие психические процессы: непроизвольное (пассивное) сменяется произвольным (активным), непосредственное –

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

опосредствованным. Основным орудием овладения воображением становятся сенсорные эталоны.

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

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

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

Развитие воображения проходит следующие этапы.

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

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

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

Речь. В дошкольном детстве завершается процесс овладения речью. Она развивается в следующих направлениях.

1. Идет развитие звуковой речи. Ребенок начинает осознавать особенности своего произношения, у него развивается фонематический слух.

2. Растет словарный запас. У разных детей он различен. Это зависит от условий их жизни и от того, как и сколько с ним общаются его близкие. К концу дошкольного возраста в лексиконе ребенка присутствуют все части

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

речи: существительные, глаголы, местоимения, прилагательные, числительные и соединительные слова. Немецкий психолог В. Штерн (1871–1938) говоря о богатстве словарного запаса, приводит следующие цифры: в три года ребенок активно использует 1000–1100 слов, в шесть лет – 2500–3000 слов.

3. Развивается грамматический строй речи. Ребенок усваивает закономерности морфологического и синтаксического строя языка. Он понимает смысл слов и может правильно построить фразы. В возрасте 3–5 лет ребенок правильно улавливает значения слов, но иногда неверно их применяет. У детей появляется способность, используя законы грамматики родного языка, создавать высказывания, например: «От мятных лепешек во рту – сквознячок», «У лысого голова – босиком», «Смотри, как налужил дождь» (из книги К.И. Чуковского «От двух до пяти»).

4. Появляется осознание словесного состава речи. Во время произношения происходит ориентировка языка на смысловую и звуковую стороны, и это свидетельствует о том, что речь еще не осознана ребенком. Но со временем происходит развитие языкового чутья и связанной с ним умственной работы.

Если сначала ребенок относится к предложению как к единому смысловому целому, словесному комплексу, который обозначает реальную ситуацию, то в процессе обучения и с момента начала чтения книг происходит осознание словесного состава речи. Обучение ускоряет этот процесс, и поэтому к концу дошкольного возраста ребенок уже начинает вычленять слова в предложениях.

В ходе развития речь выполняет различные функции: коммуникативную, планирующую, знаковую, экспрессивную.

Коммуникативная функция – одна из основных функций речи. В раннем детстве речь для ребенка является средством общения в основном с близкими людьми. Она возникает по необходимости, по поводу конкретной ситуации, в которую включены и взрослый, и ребенок. В этот период общение выступает в ситуативной роли.

Ситуативная речь ясна собеседнику, но непонятна постороннему человеку, потому что при общении выпадает подразумеваемое существительное и используются местоимения (он, она, они), отмечается обилие наречий и словесных шаблонов. Под влиянием окружающих ребенок начинает перестраивать ситуативную речь на более понятную.

У старших дошкольников прослеживается такая тенденция: ребенок сначала называет местоимение, а потом, видя, что его не понимают, произносит существительное. Например: «Она, девочка, пошла. Он, шар, покатился». На вопросы ребенок дает более подробный ответ.

Круг интересов ребенка растет, расширяется общение, появляются друзья, и все это ведет к тому, что ситуативная речь сменяется речью контекстной. Здесь отмечается более подробное описание ситуации. Совершенствуясь, ребенок чаще начинает пользоваться данным видом речи, но ситуативная речь пока тоже присутствует.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В старшем дошкольном возрасте появляется объяснительная речь. Это связано с тем, что ребенок при общении со сверстниками начинает объяснять содержание предстоящей игры, устройство машины и многое другое. Для этого требуются последовательность изложения, указания главных связей и отношений в ситуации.

Планирующая функция речи развивается потому, что речь превращается в средство планирования и регулирования практического поведения. Происходит ее слияние с мышлением. В речи ребенка появляется много слов, которые как будто никому не адресованы. Это могут быть восклицания, отражающие его отношение к действию. Например, «Тук-тук... забил. Вова забил!».

Когда ребенок в процессе деятельности обращается к самому себе, то говорят об эгоцентрической речи. Он проговаривает то, что делает, а также действия, предваряющие и направляющие совершаемую процедуру. Эти высказывания опережают практические действия и являются образными. К концу дошкольного возраста эгоцентрическая речь исчезает. Если ребенок в процессе игры ни с кем не общается, то, как правило, выполняет работу молча, но это не значит, что эгоцентрическая речь исчезла. Просто она переходит во внутреннюю речь, и ее планирующая функция продолжается. Следовательно, эгоцентрическая речь – это промежуточная ступень между внешней и внутренней речью ребенка.

Знаковая функция речи ребенка развивается в игре, рисовании и других продуктивных видах деятельности, где ребенок учится использовать предметы-знаки в качестве заместителей отсутствующих предметов. Знаковая функция речи – это ключ для вхождения в мир человеческого социально-психологического пространства, средство для понимания людьми друг друга.

Экспрессивная функция – самая древняя функция речи, отражающая ее эмоциональную сторону. Речь ребенка пронизывается эмоциями, когда у него что-то не получается или ему отказывают в чем-то. Эмоциональная непосредственность детской речи адекватно воспринимается окружающими взрослыми. Для хорошо рефлексирующего ребенка такая речь может стать средством воздействия на взрослого. Однако «детскость», специально демонстрируемая ребенком, многими взрослыми не принимается, поэтому ему приходится совершать над собой усилие и контролировать себя, быть естественным, а не демонстративным.

7.5. Личностное развитие дошкольника

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

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

В этом возрасте, говоря о самосознании, следует учитывать осознание ребенком своего места в системе общественных отношений. Личное

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

самосознание ребенка характеризуется осознанием своего «Я», выделением самого себя, своего «Я» из мира объектов и окружающих людей, появлением стремления активно воздействовать на возникающие ситуации и изменять их таким образом, чтобы удовлетворять свои потребности и желания.

Во второй половине дошкольного возраста появляется *самооценка,* базирующаяся на самооценке раннего детства, которая соответствовала чисто эмоциональной оценке («Я хороший») и рациональной оценке чужого мнения.

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

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

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

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

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

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

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

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

7.6. Новообразования дошкольного возраста

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

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

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

В определенный момент дошкольного возраста у ребенка появляется повышенный познавательный интерес, он начинает всех мучить вопросами. Такова особенность его развития, поэтому взрослым следует понимать это и не раздражаться, не отмахиваться от ребенка, а по возможности отвечать на все вопросы. Наступление «возраста почемучек» свидетельствует о том, что ребенок готов к обучению в школе.

2. *Возникновение первичных этических инстанций.* Ребенок пытается понять, что хорошо, а что плохо. Одновременно с усвоением этических норм идет эстетическое развитие («Красивое не может быть плохим»).

3. *Появление соподчинения мотивов.* В этом возрасте обдуманные действия превалируют над импульсивными. Формируются настойчивость, умение преодолевать трудности, возникает чувство долга перед товарищами.

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

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

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

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

7.7. Психологическая готовность к школе

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

Проблемой готовности ребенка к обучению в школе занимались многие ученые. Одним из них был Л.С. Выготский, который утверждал, что готовность к школьному обучению формируется в процессе обучения: «До тех пор, пока не начали обучать ребенка в логике программы, до тех пор еще нет готовности к обучению; обычно готовность к школьному обучению складывается к концу первого полугодия первого года обучения» (Выготский Л.С., 1991).

Сейчас обучение проводится и в дошкольных учреждениях, но там акцент делается только на интеллектуальном развитии: ребенка учат читать, писать, считать. Однако можно уметь делать все это и не быть готовым к школьному обучению, потому что готовность определяется еще и тем, в какую деятельность данные умения включены. А в дошкольном возрасте освоение умений и навыков включено в игровую деятельность, следовательно, эти знания имеют другую структуру. Поэтому, определяя школьную готовность, нельзя оценивать ее только по формальному уровню умений и навыков письма, чтения, счета.

Говоря об определении уровня школьной готовности, Д.Б. Эльконин утверждал, что надо обращать внимание на возникновение произвольного поведения. Иными словами, необходимо обращать внимание на то, как ребенок играет, подчиняется ли он правилу, берет ли на себя роли. Эльконин также говорил, что превращения правила во внутреннюю инстанцию поведения – важный признак готовности к обучению.

Степени развитости произвольного поведения были посвящены эксперименты Д.Б. Эльконина. Он взял детей 5, 6 и 7 лет, положил перед каждым кучку спичек и попросил по одной переложить их в другое место. Семилетний ребенок с хорошо развитой произвольностью скрупулезно выполнял задание до конца, шестилетний какое-то время перекладывал спички, потом начал что-то строить, а пятилетний привнес в это задание свою собственную задачу.

В процессе школьного обучения детям приходится усваивать научные понятия, а это возможно только в том случае, когда ребенок, во-первых, умеет различать разные стороны действительности. Необходимо, чтобы он видел в предмете отдельные стороны, параметры, которые составляют его

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

содержание. Во-вторых, для усвоения основ научного мышления ему необходимо понять, что его точка зрения не может быть абсолютной и единственной.

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

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

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

3) переход от эгоцентризма к центрации.

Сюда надо включить и мотивационное развитие. Прослеживая развитие ребенка с учетом этих параметров, можно определить его готовность к обучению в школе. Рассмотрим параметры определении уровня школьной готовности более подробно.

Интеллектуальная готовность. Она определяется по следующим пунктам: 1) ориентировка в окружающем мире; 2) запас знаний; 3) развитие мыслительных процессов (способность обобщать, сравнивать, классифицировать); 4) развитие разных типов памяти (образной, слуховой, механической); 5) развитие произвольного внимания.

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

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

К 6 годам уже начинают формироваться основные элементы волевого действия: ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действий, выполнить этот план, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствий, оценить результат своего действия.

7. **Новообразования дошкольного детства. Кризис 7 лет.**

Среди новообразований дошкольного детства основным является произвольность (Л.С.Выготский). Дошкольное детство – период первоначального складывания личности, личностных механизмов поведения (А.Н.Леонтьев). В этом возрасте происходит формирование идеальных мотивов, а также иерархизация мотивов. Деятельность начинает побуждаться не одним мотивом, а системой соподчинённых мотивов. Такие изменения обеспечивают развитие произвольности психических процессов.

К новообразованиям психического развития дошкольника относят ряд изменений в его общепсихическом развитии:

- Изменения мышления, выражающиеся в формировании общих представлений, обобщений

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

• Расширение возможностей общения, надситуативные формы общения

• Перестройка интересов и потребностей: они начинают определяться смыслом, а не ситуацией (в противовес «полевому поведению»)

• Формирование новых видов деятельности

• Возникновение внутренних этических инстанций

• Формирование общих представлений о природе, человеческом обществе, то есть начальных форм мировоззрения

При переходе от дошкольного к младшему школьному возрасту ребёнок становится более, чем ранее трудновоспитуемым. В 7 лет наблюдается бурный физический рост, происходит ряд изменений в организме, смена зубов.

Ребёнок начинает регулировать своё поведение правилами. Раньше покладистый, он вдруг начинает предъявлять претензии на внимание к себе, поведение становится вычурным. С одной стороны, у него в поведении появляется демонстративная наивность, которая раздражает, так как окружающими воспринимается как неискренность. С другой стороны, ребёнок кажется излишне взрослым, так как и окружающим предъявляет нормы и требования. Очевидна ситуация распадения единства аффекта и интеллекта, поэтому этот период характеризуется утрированными формами поведения. Ребёнок недостаточно владеет своими чувствами, поэтому не может нередко сдерживать себя.

В целом, можно сказать, что 7-летнего ребёнка отличает утрата детской непосредственности, которая связана с привнесением в его поведение интеллектуального компонента, осмысленности в построение поступка, предвосхищение его последствий. Общая характеристика кризиса 7 лет включает:

• Переживание приобретает для ребёнка смысл, что позволяет использовать это для воздействия на окружающих (демонстративный плач и т.п.)

• Возникает обобщение переживаний, «логика чувств»

• Внутренняя борьба мотивов

Таким образом, к концу дошкольного возраста возникает новое единство средовых и личностных моментов, новое отношение к людям и предметам – новая социальная ситуация развития. В этом критическом возрасте происходит смена переживаний личности, их перестройка, связанная с изменением отношения к окружающему. Формируется внутренняя позиция личности. Перестраиваются система потребностей и мотивов. У ребёнка появляется готовность к осуществлению социально значимой деятельности – учебной, и социальной функции ученика.

Тема 8. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ (ОТ 6–7 ДО 10–11 ЛЕТ)

8.1. Социальная ситуация развития

Проблемами младшего школьного возраста занимались многие психологи: Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдова, Л.И. Айдарова, Ю.А. Полуянов и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

др. Этот возраст привлекает к себе пристальное внимание ученых потому, что он еще не до конца исследован, так как исторически выделился совсем недавно, с введением обязательного и всеобщего неполного и полного среднего образования. Задачи и содержание среднего образования пока до конца не определились, поэтому психологические особенности младшего школьного возраста нельзя считать окончательными и неизменными.

Рассмотрим выявленные и экспериментально доказанные особенности социальной ситуации развития детей младшего школьного возраста.

Первый и самый важный момент – это *начало обучения в школе.* У ребенка происходит перестройка всех систем отношений с действительностью. Если у дошкольника существовали две сферы социальных отношений: «ребенок – взрослый» и «ребенок – дети», то теперь в системе отношений «ребенок – взрослый» произошли изменения. Она разделилась на две части: «ребенок – родитель» и «ребенок – учитель».

Система «ребенок – учитель» начинает определять отношение ребенка и к родителям, и к детям. Это было экспериментально показано Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович, И.С. Славиной. Данные отношения становятся для ребенка центральными, потому что появляется оценочная система: хорошие отметки и хорошее поведение, оценивание исходит от учителя. От того, какие оценки он будет получать, зависят отношения со сверстниками и родителями. Сверстники стараются дружить с теми, кто хорошо учится. Если раньше родители спрашивали: «Как у тебя дела?», то теперь: «Какую оценку ты получил?». Ребенок видит, что плохие оценки огорчают родителей, а хорошие – радуют.

Отношения «ребенок – учитель» превращаются в отношения «ребенок – общество». В учителе оказываются воплощенными требования общества. «В школе закон общий для всех», писал Г.-Ф. Гегель. В школе построена система определенных отношений, и ее носителем является учитель.

Д.Б. Эльконин отмечал, что дети очень чутки к тому, как учитель относится к детям. Если ребенок замечает, что учитель кого-то выделяет, то уважение к нему снижается. В первое время дети строго следуют указаниям учителя, но если он проявляет лояльность по отношению к правилу, то правило начинает разрушаться изнутри.

С началом обучения в школе у ребенка изменяются отношеня с окружающими людьми. Несмотря на то что он продолжает жить в том же доме, ходить по тем же улицам, жизнь его кардинально меняется. Свобода дошкольного детства сменяется отношениями зависимости и подчинения определенным правилам. Родители начинают контролировать его: интересуются оценками и высказывают свое мнение по поводу них, проверяют домашние задания, составляют режим дня. Ребенку начинает казаться, что родители стали любить его меньше, потому что теперь их больше всего интересуют оценки. Это возлагает на него новую ответственность: ему приходится контролировать свои ситуативные импульсы, организовывать свою жизнь. В результате ребенок начинает испытывать чувство одиночества и отчуждения от близких.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Новая социальная ситуация ужесточает условия жизни ребенка и выступает для него как стрессогенная. У каждого ребенка изменяется эмоциональное состояние, повышается психическая напряженность, что отражается как на физическом здоровье, так и на поведении.

Характер адаптации ребенка к новым условиям жизни и отношение к нему со стороны родных способствуют развитию *чувства личности.* Таким образом, младший школьный возраст характеризуется тем, что у ребенка появляется новый статус: он ученик и ответственный человек.

8.2. Учебная деятельность. Другие виды деятельности

Учебная деятельность – это процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменение старых. Предметы науки и культуры – это особые предметы, с которыми надо научиться действовать.

Учебная деятельность не дается человеку от рождения, ее надо сформировать. Поэтому задача начальной школы состоит в том, чтобы научить ребенка учиться.

Для того чтобы учебная деятельность проходила успешно, необходима положительная мотивации, т. е. чтобы ребенок сам очень хотел учиться. Но мотив и содержание учебной деятельности не соответствуют друг другу, и со временем мотив теряет свою силу. Поэтому одной из главных задач успешности учебной деятельности является формирование познавательной мотивации, которая тесно связана с содержанием и способами обучения.

Предметом изменений в учебной деятельности является сам ученик. Учебная деятельность – это такая деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки того, «кем я был» и «кем я стал». Поэтому новым предметом для ученика становится процесс собственного изменения. Главным в учебной деятельности является то, чтобы человек посмотрел на себя и оценил собственные изменения. Собственная оценка и есть предмет учебной деятельности.

Д.Б. Эльконин представил следующую структуру учебной деятельности:

1) мотивация учения – система побуждений, которая заставляет ребенка учиться, придает учебной деятельности смысл;
2) учебная задача, т. е. система заданий, при выполнении которых ребенок осваивает наиболее общие способы действия;
3) учебные действия – те действия, с помощью которых усваивается учебная задача, т. е. все те действия, которые ученик производит на уроке (специфические для каждого предмета и общие);
4) действия контроля – те действия, с помощью которых контролируется ход усвоения учебной задачи;
5) действие оценки – те действия, с помощью которых оценивается успешность усвоения учебной задачи.

Рассмотрим, в какой форме осуществляется учебная деятельность. На начальных этапах – это совместная деятельность учителя и ученика. По аналогии с освоением предметных действий в раннем возрасте получается, что сначала все находится в «руках учителя» и он «действует руками

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ученика». Только в школьном возрасте деятельность осуществляется с идеальными объектами (числа, звуки), а «руками учителя» является его интеллект. Учебную деятельность можно сравнить с предметной, только в учебной деятельности предмет является теоретическим и идеальным, что ведет к проблемам в совместной деятельности во время учебного процесса. Но в процессе обучения происходит взаимодействие ребенка не только с учителем, но и друг с другом, которое также влияет на развитие учебной деятельности.

Г.А. Цукерман исследовала роль кооперации со сверстниками в психическом развитии младших школьников. Материалом для исследования послужило экспериментальное обучение русскому языку первоклассников. Сравнивались экспериментальный и контрольный классы. В экспериментальном классе учитель работал с группой совместно работающих учеников, основной его задачей была организация делового общения учеников по поводу изучаемого материала. В контрольном классе обучение было традиционным, при котором воздействия учителя адресовались отдельно каждому ученику. По окончании исследования результаты в экспериментальном классе были лучше, чем в контрольном. Отсюда следует, что дети лучше усваивают учебный материал в совместной работе со сверстниками.

Г.А. Цукерман выдвинула идею о том, что сотрудничество со сверстниками качественно отличается от сотрудничества со взрослым. В отношениях ребенка со взрослым последний ставит цели, контролирует и оценивает действия ребенка. Замечено, что дети могут делать ошибки в уже сформировавшихся действиях и с легкостью их находят, но только при помощи взрослых. По мнению Г.А. Цукерман, это происходит потому, что учитель передает только операционный состав действия, но остается держателем его смыслов и целей.

При совместной работе со сверстниками равноправное общение обогащает ребенка опытом контрольно-оценочных действий и высказываний. Анализируя взаимодействие детей в экспериментальном классе, Г.А. Цукерман выделила две характеристики учебной деятельности.

1. *Независимость от взрослого.* Роль взрослого состоит в организации работы и ее «запуске», а затем дети работают самостоятельно. К учителю они обращаются очень редко, но взаимодействуют со сверстниками. Это обеспечивает учет позиции партнера, его точки зрения, способствует децентрации, что ведет к развитию рефлексии.

2. *Обращенность не столько на результат, сколько на способ своих и партнера действий.* Работа строилась в форме «ситуации педсовета»: дети выполняли роль учителей разных классов и обсуждали, на какие правила надо дать задания тому или иному классу. В ходе обсуждения отмечался высокий мотивационный уровень учащихся.

Развитая форма учебной деятельности есть такая форма, в которой субъект ставит перед собой задачи собственного изменения. Именно в этом и состоит цель обучения – изменить ученика.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Учебная деятельность связана с другими видами деятельности младших школьников – игровой и трудовой. Рассмотрим, какое влияние она оказывает на *игровую деятельность.* В младшем школьном возрасте актуальность игры сохраняется, но в характере игровой деятельности происходят изменения (табл. 7). Возрастает значение игр с достижением известного результата (спортивные, интеллектуальные игры). В этом возрасте игра носит скрытый характер, т. е. происходит переход от игр в плане внешних действий к играм в плане воображения (игра-драматизация). Кроме того, игра начинает подчиняться учебной деятельности.

Тем не менее для младшего школьника игра очень важна, поскольку позволяет сделать смысл вещей более явным. С помощью игры ребенок приближает к себе смысл этих вещей. В младшем школьном возрасте игра продолжает иметь хотя и вспомогательное, но все-таки существенное значение. Она позволяет ребенку овладеть высокими общественными мотивами поведения.

Таблица 7

Этапы игровой деятельности в младшем школьном возрасте

Этап развития игры	Возраст ребенка	Содержание	Партнеры (товарищ) по игре	Влияние игры на развитие ребенка
Спортивные игры (вторая стадия развития игр с правилами)	Младший школьник	Главное — не процесс, а результат игры — выигрыш	Для игры нужен товарищ. Нарушение правил — обычная практика	Развитие двигательных способностей и личностных качеств (мотивации и т.д.)
Игры-фантазии	Младший школьник	Внешнего действа нет, дети фантазируют, представляют себя в будущем	Не нужны	Развитие воображения, способности к планированию

Учебная деятельность связана и с *трудом.* В связи с перестройкой школы вопрос связи учебной деятельности с трудом становится особенно важным. Участие детей в трудовой деятельности оказывает существенное влияние на процесс усвоение знаний. Одна из основных трудностей освоения знаний в школе – это оторванность от жизни. Ребенок усваивает знания, знает формулировки и может проиллюстрировать их на примере, но эти знания не применяются на практике. Поэтому когда ребенок сталкивается с жизненной задачей, то вынужден прибегать к житейским представлениям. Это происходит потому, что школа не организует деятельность, направленную на применение полученных знаний на практике. Возможно, введение предпрофильного образования в школе немного сгладит эти проблемы.

Но задача школы заключается не только в том, чтобы дать ребенку определенное количество знаний – нужно воспитать его в нравственном отношении. Перед школой стоит задача формирования нравственных качеств

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ребенка в ходе учебной деятельности. Полностью обеспечить решение данной задачи не представляется возможным, так как для этого нет благоприятных условий. А в труде общественный результат деятельности выступает в реальной предметной, вещественной форме, в трудовой деятельности более ощутима необходимость совместных усилий коллектива в достижении определенного результата. Именно поэтому труд имеет особо важное значение для формирования нравственных качеств личности.

8.3. Новообразования младшего школьного возраста

К новообразованиям младшего школьного возраста относятся память, восприятие, воля, мышление.

Память. В этом возрасте большие изменения происходят в познавательной сфере ребенка. Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. Хорошо развивается механическая память, немного отстает в своем развитии опосредованная и логическая память. Это связано с тем, что данные виды памяти в учебной, трудовой, игровой деятельности не востребованы и ребенку хватает механической памяти. Идет интенсивное формирование приемов запоминания: от наиболее примитивных (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) до группировки и осмысления связей разных частей материала.

Восприятие. Происходит переход от непроизвольного восприятия к целенаправленному произвольному наблюдению за предметом или объектом. В начале данного периода восприятие еще не дифференцировано, поэтому ребенок иногда путает похожие по написанию буквы и цифры.

Если на начальном этапе обучения у ребенка преобладает анализирующее восприятие, то к концу младшего школьного возраста развивается восприятие синтезирующее. Он может устанавливать связи между элементами воспринимаемого. Это хорошо видно на следующем примере. Когда детей просили рассказать, что нарисовано на картине, то дети от 2 до 5 лет перечисляли изображенные на ней предметы, от 6 до 9 лет – описывали картину, а ребенок старше 9 лет давал свою интерпретацию увиденному.

Воля. Учебная деятельность способствует развитию воли, так как учение всегда требует внутренней дисциплины. У ребенка начинает развиваться способность к самоорганизации, он осваивает приемы планирования, повышаются самоконтроль и самооценка. Формируется способность сосредоточиваться на не интересных вещах.

Существенные изменения в этом возрасте происходят в области **мышления.** Познавательная активность ребенка младшего школьного возрасте очень высокая. Это выражается в том, что он задает много вопросов и интересуется всем: какой глубины океан, как там дышат животные и т. д.

Ребенок стремится к знаниям. Он учится оперировать ими, представлять ситуации и при необходимости пытается найти выход из той или иной ситуации. Ребенок уже может представлять ситуацию и действовать в ней в своем воображении. Такое мышление называется *наглядно-образным.* Это основной вид мышления в данном возрасте. Ребенок

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

может мыслить и логически, но, поскольку обучение в младших классах успешно идет только на основе принципа наглядности, этот вид мышления пока необходим.

В начале младшего школьного возраста мышление отличается *эгоцентризмом* – особой умственной позицией, обусловленной отсутствием знаний, необходимых для правильного определения некоторых проблемных моментов.

Процесс обучения в младших классах направлен на активное развитие *словесно-логического* мышления. Первые два года в процессе обучения преобладают наглядные образцы учебного материала, но постепенно их использование сокращается. Таким образом, наглядно-образное мышление сменяется мышлением словесно-логическим.

Уже в конце младшего школьного возраста (и позже) проявляются индивидуальные различия между детьми: одни – «теоретики» или «мыслители», которые легко решают задачи в словесном плане; другие – «практики», им нужна опора на наглядность и практические действия; у «художников» хорошо развито образное мышление. У многих детей эти виды мышления развиты одинаково.

В младшем школьном возрасте начинает развиваться *теоретическое* мышление, ведущее к перестройке всех психических процессов, и, как говорил Д.Б. Эльконин: «память становится мыслящей, а восприятие думающим». Важным условием для развития теоретического мышления является формирование научных понятий и применение их на практике. Это можно проиллюстрировать на следующем примере. Детям дошкольного и школьного возраста задавали вопрос: «Что такое плод?» Дошкольники говорили, что это то, что едят и что растет, а школьники отвечали, что плод – это часть растения, содержащее семя.

Теоретическое мышление позволяет решать задачи, основываясь на внутренних признаках, существенных свойствах и отношениях. Развитие теоретического мышления зависит от типа обучения, т. е. от того, как и чему ребенка учат.

В.В. Давыдов в книге «Виды обобщения в обучении» (М., 1972) дал сравнительную характеристику эмпирического и теоретического мышления. Он показал, что для развития теоретического мышления требуется новая логика содержания учебных процессов, так как теоретическое обобщение не развивается в недрах эмпирического (табл. 8)

Таблица 8

Сравнительная характеристика эмпирического и теоретического мышления

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Параметры сравнения	Эмпирический тип мышления	Теоретический тип мышления
Форма активности	Пассивное созерцание	Активное творческое преобразование
Преобладающая система операций	Сравнение, абстрагирование, классификация	Анализ, синтез, обобщение
Основная форма обобщения	По внешнему сходству	По внутренним существенным свойствам
Действия моделирования	Копирующая модель, специфическая модель	Вся система и последовательность моделирования: копирующая, схематическая, знаково-символическая, специфическая модели
Действия конкретизации	Конкретизация осуществляется от частного к общему	Конкретизация – от общего к частному
Рефлексия, действия контроля и оценки	Действия непонятные, не по всем параметрам и не всегда объективные, формальная рефлексия	Полная система параметров контроля и критериев оценки, контроль на основе алгоритма действий, содержательная рефлексия

Если использовать структурные единицы теоретического обобщения в процессе обучения, то теоретическое мышление будет активно развиваться и к концу младшего школьного возраста полностью сформируется.

В процессе школьного обучения происходит усвоение и обобщение знаний и умений, формируются интеллектуальные операции. Таким образом, в младшем школьном возрасте идет активное интеллектуальное развитие.

К концу младшего школьного возраста формируются элементы трудовой, художественной, общественно-полезной деятельности и создаются предпосылки к развитию *чувства взрослости.*

8.4. Кризис семи лет

Личностное развитие и появление самосознания в дошкольном возрасте становятся причинами кризиса семи лет. Основные признаки этого кризиса:

1) потеря непосредственности. В момент возникновения желания и осуществления действия возникает переживание, смысл которого состоит в том, какое значение это действие будет иметь для ребенка;

2) манерничание. У ребенка появляются тайны, он начинает что-либо скрывать от взрослых, строить из себя умного, строгого и т. д.;

3) симптом «горькой конфеты». Когда ребенку, плохо он старается этого не показывать.

Появление данных признаков ведет к трудностям в общении со взрослыми, ребенок замыкается, становится неуправляемым.

В основе этих проблем лежат переживания, с их появлением связано возникновение *внутренней жизни ребенка.* Становление внутренней жизни, жизни переживаний – очень важный момент, так как теперь ориентация поведения будет преломляться через личные переживания ребенка.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Внутренняя жизнь непосредственно не накладывается на внешнюю, но оказывает на нее влияние.

Кризис семи лет влечет за собой переход к новой социальной ситуации, которая требует нового содержания отношений. Ребенку необходимо вступить в отношения с людьми, осуществляющими новую для него, обязательную, общественно необходимую и общественно полезную деятельность. Прежние социальные отношения (детский сад и др.) уже исчерпали себя, поэтому он стремится скорее пойти в школу и вступить в новые социальные отношения. Но, несмотря на желание идти в школу, не все дети готовы к обучению. Это показали наблюдения за первыми днями пребывания ребенка в стенах данного учреждения.

Д.Б. Эльконин, проработавший несколько лет в школе, заметил, что когда первоклассников на первых уроках просили нарисовать четыре кружочка и три из них раскрасить желтым, а один – синим, то они закрашивали их разными цветами и объясняли это тем, что так красиво. Данный факт говорит о том, что правила еще не стали правилами поведения для ребенка.

Еще один пример: на первых уроках первоклассникам не задают домашнего задания, а они спрашивают: «А уроки?» Это свидетельствует о том, что получение домашнего задания ставит их в определенные отношения с окружающим миром, а так как дети в этом возрасте стремятся к взрослым отношениям, возникает такой вопрос.

Во время перемены первоклассники стараются подойти к учителю, дотронуться до него или обнять его. Это остатки прежних отношений, прежних форм общения, свойственных дошкольному возрасту.

Симптом потери непосредственности разграничивает дошкольное детство и младший школьный возраст. По мнению Л.С. Выготского, между желанием что-то сделать и самой деятельностью возникает новый момент: ориентировка в том, что принесет ребенку осуществление той или иной деятельности. Иными словами, ребенок задумывается о смысле деятельности, о получении удовлетворения или неудовлетворения от того, какое место он займет в отношениях со взрослыми, т. е. возникает эмоционально-смысловая ориентация основы поступка. Д.Б. Эльконин говорил, что там и тогда, где и когда появляется ориентация на смысл поступка, там и тогда ребенок переходит в новый возраст.

От того, когда ребенок пойдет в школу, насколько он готов к обучению, будет зависеть течение кризиса. Если ребенок придет в школу поздно (7,3–8 лет), то ему придется пройти через следующие фазы.

1. *Докритическая фаза.* Игра уже не интересует ребенка так, как раньше, она отходит на второй план. Он старается внести изменения в игру, возникает стремление к продуктивной, значимой, оцениваемой взрослыми деятельности. У ребенка начинает появляться субъективное желание стать взрослым. *Критическая фаза.* Так как ребенок субъективно и объективно готов к обучению в школе, а формальный переход запаздывает, то у него возникает неудовлетворенность своим положением, он начинает испытывать

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

эмоционально-личностный дискомфорт, в поведении появляется негативная симптоматика, направленная в первую очередь на родителей.

2. *Посткритическая фаза.* Когда ребенок приходит в школу, его эмоциональное состояние стабилизируется и восстанавливается внутренний комфорт.

У детей, пришедших в школу рано (6–6,3 года), отмечаются следующие фазы.

1. Ребенка на данном этапе больше занимает не учеба, а игра, пока она остается его ведущей деятельностью. Поэтому у него могут быть лишь субъективные предпосылки для учения в школе, а объективные еще не сформированы.

2. Так как у ребенка еще не сформировались предпосылки для перехода от игровой деятельности к учебной, он продолжает играть и на уроке, и дома, что приводит к возникновению проблем в учебе и поведении. Ребенок испытывает неудовлетворенность своим общественным положением, переживает эмоционально-личностный дискомфорт. Негативная симптоматика, появляющаяся в поведении, направлена против родителей и учителей.

3. Ребенку приходится параллельно, на равных условиях, осваивать учебную программу и желательную игровую деятельность. Если ему удается это сделать, то эмоционально-личностный комфорт восстанавливается и негативная симптоматика сглаживается. В противном случае негативные процессы, характерные для второй фазы, будут усиливаться.

Отставание в учебе у детей, рано пришедших в школу, может наблюдаться не только в первом классе, но и в последующих классах и привести к общей неуспеваемости ребенка в школе.

8.5. Проблемы перехода от младшего школьного возраста к подростковому

Любые переходные периоды выдвигают специфические проблемы, которые требуют особого внимания. Сюда можно отнести и переход учащихся из начальной школы (9-11 лет) в среднее звено. Изменившиеся условия учения предъявляют более высокие требования к интеллектуальному и личностному развитию.

Однако этот уровень развития учащихся не одинаков. У кого-то он соответствует условиям успешности их дальнейшего обучения, у других достигает едва допустимого предела. Поэтому данный переходный период может сопровождаться разного рода трудностями.

Так что же происходит с детьми, что характеризует особенности психического и личностного развития школьников на стыке этих возрастов? Рассмотрим эти особенности, используя данные отечественной психологии, опираясь на работы Л.И. Божович, В.В. Давыдова, Т.В. Драгуновой, И.В. Дубровиной, А.В. Захаровой, А.К. Марковой, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и др.

1. *Мышление становится теоретическим (мышление в понятиях),* что ведет к перестройке всех остальных психических процессов. Именно

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

перестройка всей познавательной сферы в связи с развитием теоретического мышления составляет основное содержание умственного развития к концу младшего школьного возраста.

2. Развитие теоретического мышления способствует возникновению у учащихся *рефлексии (самоанализа, размышления, самонаблюдения).* Она является новообразованием данного возраста, изменяя познавательную деятельность учащихся, характер их отношения к окружающим и к себе.

3 Новообразованиями данного возраста являются также *произвольность и способность к саморегуляции.* Произвольность характеризуется тем, что у детей завершается развитие произвольной памяти, внимания, мышления, произвольной становится организация деятельности. Способность к саморегуляции заключается в психологической готовности ребенка осваивать навыки саморегуляции и применять их на практике, стабилизируя свое эмоциональное состояние.

Рефлексия, саморегуляция, произвольность проходят в это время только начальный этап формирования. В дальнейшем они закрепляются и усложняются, распространяясь не только на ситуации, связанные с учебной деятельностью, но и на другие сферы жизнедеятельности ребенка. Однако переход от саморегуляции, произвольного поведения, проявляющегося преимущественно в учебной деятельности, к таким ситуациям, где требуется решение нравственных проблем, к моральной саморегуляции поведения самим ребенком происходит именно на данном этапе.

Изменяется отношение школьников к процессу обучения. Несмотря на то что учеба остается их основной деятельностью, она теряет свое ведущее значение в психическом развитии учащихся. Учебная деятельность продолжает быть общественно оцениваемой, по-прежнему влияет на содержание и степень развитости интеллектуальной, мотивационной сфер личности учащихся, но ее роль и место в общем развитии детей существенно меняются. Это характеризуется снижением успеваемости, ослаблением мотивации учения и выходом на первый план общения со сверстниками.

Если младший школьный возраст – это период начального знакомства с учебной деятельностью и овладения ее структурными компонентами, то к началу подросткового возраста учащиеся должны овладеть самостоятельными формами работы; это время развития интеллектуальной деятельности, познавательной активности, учебно-познавательной мотивации. Учение теперь может осуществляться самостоятельно, целенаправленно. Но такой путь развития познавательной активности возможен лишь тогда, когда интерес к учению становится смыслообразующим мотивом (учение переходит из области «значений» в область «личностных смыслов»), другими словами, важно, чтобы ребенку было интересно на уроках и хотелось учиться.

Рубеж 4-5-го классов, по свидетельству многих педагогов и психологов, характеризуется значительным снижением интереса учащихся к учебе, к самому процессу обучения. Все это формирует негативное отношение к школе в целом и к обязательности ее посещения, нежелание

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

выполнять домашние задания; начинаются конфликты с учителями, нарушаются правила поведения в школе.

Причины негативных проявлений неудовлетворенности детей учением, во-первых, могут быть связаны с особенностями работы педагогов. Так, учителя третьеклассников нередко продолжают вести обучение своих воспитанников, руководствуясь теми же принципами, что и при работе в 1–2 классах, не способствуя развитию активности и инициативности школьников, творческому осмыслению ими сообщаемых знаний, развитию креативности. Во-вторых, это причины, вызванные особенностями развития детей в данном возрасте.

Как говорилось выше, новообразованием данного переходного возраста является рефлексия, которая меняет взгляд детей на окружающий мир, заставляет вырабатывать собственные взгляды, собственное мнение, представления о ценности и значимости учения. Осознание своего личного отношения к миру и другим людям только начинается и поэтому затрагивает более знакомую детям сферу деятельности – учебную. Формируется *личное отношение к учению.* В результате может возникнуть «мотивационный вакуум», когда прежние представления многих детей уже не устраивают, а новые еще не осознаны, не оформились, не возникли. Поэтому многие пятиклассники на вопрос: «Любишь ли ты учиться?» отвечают: «Не знаю».

В этот переходный период *изменяются взаимоотношения со взрослыми и со сверстниками.* Появляются притязания детей на определенное отношение в системе деловых и личных взаимоотношений в коллективе, формируется достаточно устойчивый статус ученика в этой системе. Ребенок стремится найти свое место в группе, поэтому на эмоциональное состояние ребенка влияет то, как складываются отношения с товарищами, а не только успехи в учебе и отношения со взрослыми – учителями и родителями.

Изменяются и нормы, которыми регулируются отношения школьников друг к другу: на первый план выступают «стихийные детские нормы», связанные с качествами «настоящего товарищества». Происходит негласное деление: «хороший ученик» и «хороший товарищ». Хороший ученик не всегда может быть хорошим товарищем, а хороший товарищ – хорошим учеником. И это понятно, потому что содержание норм, нравственных качеств, которыми характеризуются хороший ученик и хороший товарищ не могут и не должны полностью совпадать, поскольку они отражают различные сферы жизнедеятельности школьников.

Существенно меняется *характер самооценки* школьников. Если раньше отношение ученика к себе формировалось учителем на основании полученных оценок, то теперь во внимание принимаются не учебные характеристики, а качества, проявляющиеся в общении. Резко возрастает количество негативных самооценок. Недовольство собой у детей данного возраста распространяется не только на относительно новую сферу их жизнедеятельности – общение со сверстниками, но и на учебную. Поэтому у детей возникает потребность в общей положительной оценке своей личности

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

другими людьми, прежде всего взрослыми, а также потребность и необходимость в *общей положительной оценке себя* в целом, вне зависимости от конкретных результатов.

Человек на протяжении всей жизни нуждается в безусловном принятии и любви, это жизненно необходимо каждому для того, чтобы стать успешным, уверенным, гармонично развитым, но у детей эта потребность развита сильнее. В младшем школьном возрасте она становится основой благоприятного личностного развития школьников в дальнейшем.

Смена социальной ситуации, развития и изменение содержания внутренней позиции ученика лежат в основе *мотивационного кризиса.* Данный кризис пока еще слабо выражен в поведении, во внешних проявлениях. Переживания школьников, связанные с такими изменениями, далеко не всегда осознаются ими, часто они даже не могут сформулировать свои трудности, проблемы, вопросы. В результате возникает психологическая незащищенность перед новым этапом развития.

Недовольство собой, отношениями с другими, критичность в оценке результатов учебы может привести к развитию потребности в самовоспитании, а может стать препятствием к полноценному формированию личности. Путь, по которому пойдет становление личности школьника, во многом зависит от того, насколько успешно будет протекать этот этап взросления.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Тема 1. Предмет психологии развития

Вопросы:

1. Предмет психологии развития и основные проблемные поля исследований. Методы психологии развития.
2. Становление и современные тенденции развития науки.
3. Место психологии развития в психологической науке и общегуманитарном знании.

1.1. Предмет психологии развития и основные проблемные поля исследований. Методы психологии развития.

Психология развития – ключевая отрасль психологического знания, изучающая особенности психического развития, феноменологию развития личности на разных этапах онтогенеза.

Предметом этой отрасли науки выступают, таким образом, факты, закономерности и особенности (статусно-демографические, этнокультурные и др.) общего процесса психического развития, формирования и становления личности человека на всех этапах его жизненного пути. В соответствии с этим выделяются:

детская психология;

подростковая;

психология юности;

психология взрослого человека (акмеология);

геронтопсихология;

Каждая из обозначенных отраслей основывается на общих закономерностях психического и социального развития человека, к примеру, в признании априорных влияний на этот процесс природных и социальных факторов. НО! Каждая из них видит предметом своего пристального исследования специфические особенности проявлений развития психики и личности в зависимости от фактора возраста, ибо этот фактор является ключевым в понимании и обсуждении общего хода развития. Приведём пример: внимание как психическое свойство в раннем возрасте 1-3 лет преимущественно непроизвольное. Главное влияние на способность сосредотачиваться оказывает развитие познавательного рефлекса «что это» и возникновение доминанты - очага повышенной возбудимости, в головном мозге. Приём отвлечения от плача, неразрешённого действия (залезать в шкаф, дёргать кошку!) умело используют родители. А привлечь, ещё сложнее удержать внимание на НУЖНОМ для взрослых действии или объекте без внешнего стимула-контроля практически очень сложно. И роль наших социальных влияний очевидно несравнимо менее значима, нежели роль биологического фактора. Другая картина у ребёнка 7… лет. Когда имеет место более высокий уровень социального развития, в частности, сформированность социальных мотивов, мотивов достижения, игрового,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

главное – начало способности к волевой регуляции. Здесь роль социального фактора превалирует над проявлениями биологических влияний. Но как это происходит, что из социальных влияний более значимо, почему у одного ребёнка высокая концентрация и низкая отвлекаемость, а у другого наоборот. Эти вопросы ставит практика – педагогическая, семейная. И ответы на эти вопросы ищет и даёт уже конкретная область психологии развития – детская психология. Аналогичные задачи решает подростковая, юношеская психология, акмеология, геронтопсихология.

Таким образом, психология развития – это возрастная психология, изучающая особенности психического и личностного (социального) развития человека в детстве, отрочестве, юности, в периоды зрелости и старения.

Задачи:

- Отразить уникальность каждого возрастного момента в проявлениях психического и личностного развития. Дать полную характеристику самого процесса развития, обусловленного предпосылками и конкретными условиями развития, а также внутренней позицией самой личности.

- Выявить и описать механизмы развития и бытия личности, позитивные и негативные глубинные тенденции развития на каждом возрастном этапе.

- Проанализировать на всех возрастных этапах в бытийной жизни и «душевном строе» (терм. Мухиной) противоречивость феноменологии человека, выражающую себя в тенденции к развитию – тенденции к покою; соединённость в одном - человека как социальной единицы и как уникальной субъектности.

- Выявлять и описывать общие и специфические влияния факторов развития: средовых, биологических. В том числе, реальностей существования самого человека – реальности предметного мира, образно-знаковых систем, социального пространства, природной реальности, а также этнокультурных влияний, современных информационных влияний.

- Определять и прогнозировать последствия и эффекты удачной и неудачной социализации личности (педагогической, родительской, профессиональной).

Научные и исторические предпосылки возникновения психологии развития как науки:

социальный заказ (образование, воспитание, соц. защита,..);

сформированность общенаучных (философских) законов развития природы и общества - от простого к сложному, переход количественных накоплений в качественные изменения, неравномерность, скачкообразность развития, революционный и эволюционный характер;

разработанность специальных (общепсихологических) теорий, концепций развития;

установление фактов «Оличительности» в закономерностях развития на разных возрастных этапах;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

накопление фактологического материала, нуждающегося в анализе и обобщении на основании фактора возраста;

острая потребность прогностического знания для построения программ профилактики отклонений в психическом и личностном развитии; разработки здоровьесберегающих систем в области образования, профессиональной деятельности с целью максимального использования человеческого ресурса и минимизации угроз психическому и психологическому здоровью человека, что является одним из направлений глобальной демографической политики.

Методы психологии развития можно дифференцировать согласно предложенной Б.Г. Ананьевым классификации:

организационные – метод возрастных срезов, лонгитюдный, сравнительный и метод комплексного изучения человека;

эмпирические – батарея методов и частных методик получения научных фактов: наблюдение, эксперимент, тесты, опросные методы (беседа, анкетирование, интервью), нарративный метод, метод дискурсного анализа, биографический метод, анализ продуктов деятельности;

методы обработки данных (обеспечивают достоверность выводов и заключений на основе строго статистических уровней значимости влияний, различий и т.п.);

интерпретационные (2 принципа интерпретации результатов: принцип формальной логики, принцип соответствия реальному социокультурному контексту).

1.2. Основные направления исследований

- Соотношение условий и факторов психического и личностного развития на разных возрастных этапах.
- Идентификация – обособление (отчуждение) как основные механизмы развития и бытия психики и личности.
- Развитие и формирование личности на всех этапах онтогенеза в контексте исторического момента развития на основе метода исторической реконструкции и этнокультурной принадлежности человека
- Гендерно-ролевая социализация личности в разных культурно-исторических средах. Проблема культурной трансмиссии, инкультурации, феномен «культурный шок».
- Социальное развитие личности в условиях неудачной социализации. Проблема референтности агентов и институтов социализации.
- Возрастное развитие и зрелость. Проблема инфантилизации, социальной инвалидизации.
- Соотношение интеллектуального, эмоционального, духовно-нравственного развития личности на ранних этапах онтогенеза.
- Социокультурные факторы психологического здоровья личности на этапе старения

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- Культура и субкультура (детская, подростковая, молодёжная) – проблема преемственности и конфликта. Дискриминационные социальные практики (эйджизм, ..).

- Нормальные и аномальные кризисы психического и личностного развития.

- Становление идентичности личности (личностной, социальной, гендерно-ролевой) в условиях трансформации общества (изменения ценностно-смысловых паттернов).

- Разработка современных методов и психодиагностического инструментария.

- Подготовка прикладных материалов по оптимизации психического и социального развития человека, сохранению его психического и психологического здоровья.

1.3. Место психологии развития в психологической науке и общегуманитарном знании.

Психология развития является ключевой областью психологической науки, начиная со второй половины 19 столетия – с момента возникновения и становления детской, подростковой и юношеской психологии. С одной стороны, она основывается на общефилософских и общепсихологических представлениях о человеке, о развитии, об основных исторически обусловленных реальностях бытия человека – в этом видится её тесная связь и преемственность со всеми общегуманитарными науками, в первую очередь, с философией, социологией, культурологией, этикой и др. С другой стороны, она базируется на рассмотрении закономерностей не просто развития, а психического развития, как формы отражения человеком, индивидом пространств своей жизнедеятельности и самого себя - внутреннего мира. Именно психология развития обнаруживает, с одной стороны, сходство в закономерностях, механизмах, условия развития (общего и психического, социального), с другой стороны, выявляет принципиальные различия и особенности этого многогранного процесса на разных возрастных этапах жизни человека.

Знание именно этих отличительных и специфических для каждого возраста особенностей - отличительного в общепринятом – и позволяет решать все прикладные проблемы как в оптимизации интеллектуальной сферы, гармонизации духовного мира личности, так и в достижении ею высокого уровня субъективной удовлетворённости жизнью, т.е. ощущения психологического комфорта.

Можно более подробно рассмотреть конкретные связи психологии развития с общей, педагогической, социальной психологией; психологией личности, семьи, кризисной, организационной психологией, психологией труда и организации, юридической психологией, педагогикой, социальной педагогикой и др.науками.

Психология развития – это ключ к пониманию всего того, что становится с человеком на каждом этапе онтогенеза. Это понимание и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

предвидение последствий тех или иных социальных, информационных влияний, источников нарушений, отклонений и аномальных кризисов. Это знание условий, способов и средств обеспечения гармоничного и полноценного психического и личностного развития.

Тема 2 Феноменология развития. Развитие личности и периодизация развития взрослого человека

Вопросы:

1. Понятие развития в психологии (психическое развитие, социальное развитие, развитие личности). Возрастная периодизация.
2. Условия психического развития
3. Предпосылки развития психики
4. Внутренняя позиция личности и развитие

2.1. Понятие развития в психологии (психическое развитие, социальное развитие, развитие личности). Возрастная периодизация.

Развитие является основной категорией, обеспечивающей категориальную и терминологическую преемственность данной отрасли науки с философией, психологией, педагогикой, естественными науками. Каждая из них имеет своё строго предметное определение этого феномена. И, вместе с тем, в этих определениях сохраняется принцип непротиворечивости, сходства и общности.

Что такое развитие?

- В философии
- В социологии
- В биологии
- В психологии

Важная характеристика этой категории – дихотомия, то есть наличие антипода, таковым выступает – регресс (негативная динамика), стагнация личности (остановка в развитии, отсутствие позитивной динамики).

Виды развития:

общепсихическое развитие (развитие познавательной сферы, интеллектуальных процессов, сенсомоторное развитие);

социальное развитие (развитие социального в человеке – развитие социальных свойств и качеств, потребностей: очеловечивание человека)

личностное развитие (формирование личности, социальной субъектности, направленности, ценностно-смысловых конструктов,…).

Все обозначенные виды развития имеют свойства автономности и в тоже время тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Каждая линия развития имеет свои специфические условия и факторы обуславливания, свои структурно-содержательные параметры, динамические характеристики, сензитивные периоды, этапы латентного развития и кризисы.

Безусловно, важнейшей характеристикой развития является тесная связь положительной модальности всех линий развития: положительная

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

динамика интеллектуального развития и социального (исследования Овчинниковой показали положительную связь в развитии мышления ребёнка и становления его личности; развитие социального интеллекта, коммуникативной компетентности личности тесно связаны с развитием эмоциональной сферы, познавательных процессов и т.п.). И наоборот, неудачная социальная ситуация развития ребёнка в семье, в группе сверстников может опосредовать нарушения познавательных интересов, социальных свойств, отклонения в поведении, речевые задержки и в целом ЗПР.

Относительная автономность каждой линии развития человека обнаруживается в разном темпе, асинхронизации, чувствительности к определенным влияниям – селективности – в разные возрастные периоды. К примеру, в подростковом возрасте личность наиболее сензитивна к влияниям подростковой субкультуры, а в раннем и дошкольном возрасте – к семейным, родительским воздействиям. Сензитивный возраст к обучению – 5-8 лет, а становлению самости, самоидентичности – юность.

Кроме этого, важно знать, что принято выделять центральные и (побочные) второстепенные линии развития. Так, Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, Л.И.Божович, М.И.Лисина указывают, что в раннем возрасте речевое развитие выступает центральной линией, в дошкольном возрасте центральная линия развития психики – развитие памяти, в младшем школьном – мышление.

Каждый возрастной этап характеризуется совокупностью специфических закономерностей развития:

- основные достижения
- образования и новообразования
- ведущий вид деятельности
- характер социальных отношений, социальные роли

Иными словами, существует совокупность специфических закономерностей развития для того или иного возраста. Это позволило разделить весь жизненный путь человека, весь процесс развития на определённые периоды, отличающиеся один от другого своеобразием вышеперечисленных закономерностей. Это и есть периодизация психического развития или возрастная периодизация. Каждый возрастной период (или этап) имея общие черты развития, несёт в себе своеобразное сочетание новообразований и образований, которые видятся основными достижениями возраста. Их наличие рассматривается в качестве показателя нормативности развития (или отставания).

Критерии возрастной периодизации определяются в разных психологических направлениях по-разному, в зависимости от основных методологических позиций авторов. В тоже время, бесспорными являются прежде всего конкретно-исторические, социально-экономические условия социализации, которые соотносятся с разными видами деятельности человека. Важно при возрастной классификации учитывать закономерности морфо-физиологического развития человека, которые опосредуют созревание

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

психических функций, определяющих, в свою очередь, само развитие и обучаемость ребёнка или взрослого.

Следует знать, что паспортный возраст (биологический) и возраст «актуального психического развития» могут не совпадать. Более того, личностное развитие, обнаруживающее себя в показателях личностной зрелости, далеко не всегда соотносится с взрослостью. Человек может отставать (социальная инвалидизация –и нфантилизация) или опережать (акселерация, ранняя одарённость, синдром «дети-индиго») свой биологический возраст.

Несмотря на разнообразие подходов в выборе критериев деления развития на периоды, все они признают ряд общих моментов - принципов построения периодизации. 1. В основе периодизации положен принцип историзма, что означает, что в разные исторические эпохи возрастные стадии психического развития разные. Возьмите 17 век: ребёнок 9 лет работал в Англии наравне со взрослыми. Сегодня 9-летний ребёнок не рассматривается как самостоятельная дееспособная личность. 2. Периодизация строится и на принципе культурных и этнических традиций. К примеру, взросление на Самоа, островах новой Гвинеи – 11-12 лет, Великобритании – 21 год (можешь самостоятельно и автономно жить, распоряжаться капиталом и т.п.); вступление в брак, участие в выборах, выход на пенсию и т.п. социальные проявления активности соотносятся с видением возраста социальной зрелости личности по-разному в разных культурах и на разных этапах исторического процесса. 3. Уникальность индивидуального темпа развития. Могут иметь место определённые отклонения от средних возрастных рамок в силу индивидуальных особенностей личности, социализирующих условий (дети-Маугли и дети-индиго).

Рассмотрим основные подходы к периодизации и проанализируем сами возрастные периодизации.

Л.С.Выготский в качестве критерия возрастной периодизации выделял психические новообразования, характерные для конкретного этапа возраста. Он выделял стабильные и нестабильные (критические) периоды развития. Именно в кризисные периоды происходит качественная перестройка психических функций и отношений ребёнка, значительные изменения в его личностном развитии. Согласно автору, переход от одного возраста к другому происходит революционным путём (философские законы отрицания отрицания, переход количества в качество).

А.Н.Леонтьев усматривал в качестве критерия возрастной периодизации ведущую деятельность. По его мнению, развитие ведущей деятельности обусловливает главные изменения в психических процессах и психологических особенностях личности. Он даёт определение ведущей деятельности, основными признаками которой всегда будут: это та деятельность, в которой формируются основные психические образования, в которой удовлетворяются основные актуальные потребности, и она занимает наибольшее место в жизнедеятельности человека; внутри её начинают формироваться новые виды деятельности. Рассмотрим, к примеру, учебно-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

профессиональную деятельность в юношеском возрасте или игру в дошкольном возрасте.

Д.Б.Эльконин полагал, что в основе периодизации лежат критерии: ведущая деятельность, определяющая возникновение психологических новообразований на каждом возрастном этапе.

А.В.Петровский в качестве критерия усматривал фазы вхождения человека в референтную общность: адаптация, индивидуализация, интеграция. В каждой из них происходит развитие и перестройка структуры личности. Возрастная периодизация, которой традиционно придерживаются по настоящее время в отечественной советской, российской и белорусской психологических школах, основана на идеях Выготского, Леонтьева, Эльконина (включительно юношеский возраст), исследованиях Моргуна В.Ф., Ткачёвой Н.Ю. (зрелость и далее):

ДЕТСТВО:
младенчество: 0 – 1 год
ранний возраст: 1-3 года
дошкольный возраст: 3-6(7)лет
младший школьный возраст:6-7 лет – 10-11 лет

ОТРОЧЕСТВО: 11-12 лет – 15-16 лет

ЮНОСТЬ: 15-16 лет – 20- 21 год

ВЗРОСЛОСТЬ: 21-40 лет (переход к зрелости по Моргуну)

ЗРЕЛОСТЬ: 40-50 лет

ПЕРЕХОД К СТАРОСТИ: 50-55 лет

СТАРОСТЬ: пожилой возраст – 55-75 лет, старческий – 75-90 лет, долгожительство – свыше 90 лет.

Авторы периодизации развития зрелой личности – Моргун и Ткачёва строят её исходя из того, что для периодизации развития зрелой личности нужны не новые образования, более тонкий анализ уже имеющихся старых с целью их переиерархизации. Выделяя 3 переломных возраста – около 30, 40 и 50 лет, рассматривают их как возрастные границы – переходы – между эпохами: молодостью, расцветом и зрелостью. При этом зрелость начинается по мнению авторов, с этапа юности. Зрелая личность понимается ими как самовоспитывающаяся система, посредством которой осуществляется переход от объекта воспитания к субъекту. Это осознающий свою целостность человек, включённый в общественную систему жизнедеятельности.

1 эпоха – юность 18-23 года

2 эпоха – молодость 24-30 лет

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

3 эпоха – расцвет 31-40 лет (кризис середины жизни)

4 эпоха – зрелость 40-50 лет

Переход к старости – 50-55лет (нормативный кризис- изменение социальной ситуации развития, возрастная перестройка организма)

5 эпоха – старость 55-90 лет и более – долгожительство.

Обращает на себя внимание антропологическая модель субъективной реальности и основанная в рамках этой парадигмы периодизация развития Слободчикова В.И. Психологическая антропология – это учение о субъектиной реальности во всей её полноте: онтологии, строении, условиях и движущих силах развития, закономерностях образования в интервале всей жизни человека. Важнейшая идея – разграничение психики как способа взаимодействия живых существ (и человека, и животных) с окружающим миром, и субъектности – как категории, обозначающей специфически человеческий способ бытия. Отсюда: психологическая антропология занимается описанием явлений внутреннего мира человека, выявлением движущих сил и условий развития в пределах его индивидуальной жизни. Субъектность обнаруживает себя в главной способности человека – способности превращать свою жизнедеятельность в предмет практического преобразования, то есть в способности быть субъектом собственной жизнедеятельности. Это выражается, в частности, в способности к рефлексии. Именно способность к рефлексии видится как механизм становления субъектности и её развития в онтогенезе.

Источник развития субъективной реальности в онтогенезе – это со-бытийная общность или со-бытие. Такое понимание основано на философско-религиозных представлениях о человеке М.Бубера, М.Хайдегера, А.Хомякова.

Предпосылками развития субъектной реальности являются природа и социум. Условиями развития выступают культура и Божественная реальность.

Движущей силой развития – противоречие между процессами обособления и отождествления (индивидуализация – идентификация).

Именно со-бытийная общность позволяет человеку входить в разные общности и приобщаться к культуре. Она позволяет индивидуализироваться и быть схожим и остальными. Поэтому в периодизации развития субъективной реальности в онтогенезе выделены основные базисные человеческие общности, через которые проходит развитие человека как субъекта собственной жизнедеятельности.

1 ступень- оживление. Культурное событие – ребёнок осваивает вместе с матерью собственную телесную, психосоматическую индивидуальность. Приобретение – комплекс оживления тела в сенсорных, двигательных, действенных измерения, общение.

2 ступень – одушевление. Открытие собственной самости. Приобретение – прямохождение и речь.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

3 ступень – персонализация. Партнёром становится взрослый (учитель, мастер,..). Осваиваются правила и принципы деятельности во всех областях: науке, искусстве, морали, праве. Приобретение – впервые осознаёт себя автором и творцом своей собственной жизни, принимает ответственность за себя.

4 ступень – индивидуализация. Партнёром молодого человека становится человечество, с которым он вступает в отношения, опосредованные системой общественных ценностей и идеалов. Приобретение – обособляясь от оценок окружающих, человек становится ответственным за свою самость.

5 ступень – универсализация. Выход за пределы индивидуальности человека и вхождение в пространство обще- и сверхчеловеческих экзистенциальных ценностей. Со-участником в построении и собеседником в осмыслении универсального со-бытия является Бого-человечество (пол Янг «Хижина» или разговор с Богом).Приобретение – формулой субъективного проживания своей причастности к универсальному со-бытию являются слова ап. Павла: «И уже не я живу, но живёт во мне Христос!» (Галл. 2, 20).

В психоаналитической концепции З. Фрейда критерием периодизации выступают особенности удовлетворения основных биологических потребностей: оральная, анальная,…. (ПОДГОТОВИТЬ СООБЩЕНИЕ: Сопоставительный анализ психосексуальной периодизации Фрейда и психосоциальной периодизации Эриксона»).

Для Э. Эриксона развитие – это не психосексуальный, а психосоциальный процесс. Он уделял особое внимание роли культуры и общества в этом процессе. Сама сексуальность рассматривается им только как одна из сторон развития. Поэтому он отошёл от классического психоанализа и обосновал ключевым понятием в свое эпигенетической теории «идентичность». Идентичность – набор характеристик, которые отличают одного человека от другого и делает его подобным самому себе. Периодизация Эриксона называется эпигенетической, так как с его точки зрения - это ансамбль, в котором одновременно присутствуют все возрасты. Он выделил 8 стадий, которые универсальны для всех людей. Процесс развёртывания этих стадий регулируется в соответствии с эпигенетическим принципом созревания, строгая последовательность и постепенность развития всех органов и систем). При этом каждая стадия решает определённую эволюционную задачу – психосоциальную проблему. От того насколько успешно решается эта задача, зависит направление развития. В результате кризиса идентичности происходит выбор направления развития. Кризис – это своеобразный поворотный пункт – момент выбора между прогрессом и регрессом, интеграцией и задержкой. Если кризис разрешился выбором прогресса, формируются позитивные новообразования, и наоборот.

Возрастная периодизация Э.Эриксона: (первые 5 стадий совпадают с Фрейдом)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

6. Молодость 21-25 лет. Основная задача – поиск спутника жизни, желание тесного сотрудничества с другими, стремление к близким дружественным связям. Психосоциальная проблема – интимность или изоляция. Интимность – сокровенное многоплановое чувство: способность соединить свою идентичность с идентичностью другого без страха потерять себя.

Основное позитивное приобретение – любовь; негативное – одиночество.

7. Зрелость 25-65 лет. Основная задача – передача жизненного опыта будущим поколениям. Основное противоречие – способность к развитию или застой. Необходимость выбора между: продуктивностью (генеративностью) и сосредоточенностью на себе.

Выбор генеративности – прогрессивная линия в развитии, которая ведёт к развитию способности человека интересоваться судьбами других людей, проявлять эмпатийность, заботу, быть заинтересованным и включённым в их жизни (по Эриксону – это расширение взятых на себя обязательств заботиться о других людях, проявлять к ним интерес).

Выбор сосредоточенности на себе опосредует самопоглощённость, озабоченность своим здоровьем, комфортом собственной жизни, отсутствие интереса к другим – формула «я – центр вселенной, и всё крутится вокруг меня!»

8. Старость – свыше 65 лет. Основная задача и проблема – найти ответ на вопрос «доволен ли я своей жизнью». Основное противоречие – субъективная удовлетворённость или неудовлетворённость.

Выбор ответа «доволен» определяет уравновешенность и обретение покоя как следствия ощущения осмысленности своей жизни, сохранения целостности самоидентичности. Позитивное приобретение – мудрость.

Отрицательный ответ на вопрос – определит развитие склонности к отчаянию за «бесцельно прожитые годы». Характерны глубокие переживания разочарования и досады за неиспользованные возможности, горечь от того, что уже ничего не изменить, не повернуть вспять «реку жизни» (Куприн). Часто такие переживание сопряжены с отрицанием собственных недостатков и как следствие с проецированием причин неудач на внешний мир (родных, сослуживцев, общество в целом). Проявляется это в недовольстве, брюзжании, враждебности, плаксивости и т.п., негативное приобретение такого выбора – отчаяние, безысходность, презрение, безнадёжность.

Принципиальное значение периодизации и самой эпигенетической теории Эриксона в том, что:

обстоятельно доказано, что важнейшим этапом и началом формирования идентичности является подростковый возраст;

неудачи в развитии на одном этапе не обуславливают неудач на последующих этапах;

признаётся роль социума и активности самой личности на всех этапах развития.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Таким образом, мы рассмотрели основные принципиальные подходы к пониманию развития и возможностей его периодизации в психологической науке. Это важнейшая проблема теоретического анализа в психологии развития, решение которой определяет прикладные направления социализирующих влияний основных институтов и агентов социализации.

1. Условия психического развития

В качестве условий психического развития рассматриваются исторически обусловленные реальности его бытия. К ним относят:

- Реальность Природы
- Культура

Под культурой понимаем совокупность достижений общества в его материальном и духовном развитии, которые используются обществом в качестве условия развития и бытия в каждый исторический момент.

Культура – явление коллективное, исторически обусловленное, сконцентрированное в формах знаково-символического характера (законы, ценности, идеалы, способы деятельности,…). Каждый человек входит в культуру и присваивает её материальное и духовное воплощение в определённом культурно-историческом пространстве. Отсюда – на каждом этапе онтогенеза человек входит в разные культурные пространства и испытывает разные культурные влияния. Задача психологии развития – как связаны психическое и социальное развитие человека с культурными условиями его жизненного пространства на разных возрастных этапах.

Культура как общее широкое условие развития классифицируется на более конкретные исторически обусловленные реальности:

реальность предметного мира;
реальность образно-знаковых систем;
реальность социально пространства;
природная реальность.

Эти реальности в каждый исторический момент имеют свои константы и метаморфозы, поэтому психологию людей следует рассматривать в контексте культуры конкретной исторической эпохи.

РАССМОТРИМ ПОДРОБНО ЭТИ 4 РЕАЛЬНОСТИ, как условия психического развития человека.

2. Предпосылки психического развития

БИОЛОГИЧЕСКИЕ предпосылки

Предварительные условия развития принято называть предпосылками развития. К ним относят природные свойства организма человека. База

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

определённых предпосылок развития создаётся из поколения в поколение, и ребёнок получает их от предков.

В 1886 г. психология приняла идею Э. Геккеля – сформулированную как биогенетический закон, согласно которому каждая органическая форма повторяет в своём индивидуальном развитии (ОНТОГЕНЕЗЕ) черты и особенности тех форм, от которых она произошла. То есть, «Онтогения есть краткое и быстрое повторение филогений». Иными словами, каждый из нас быстро и кратко повторяет в своём развитии весь тот путь, который прошли предки каждого. Хотя Геккель использовал идеи Дарвина (Очерк 1844), он не принял во внимание то, что Дарвин отмечал и факты гетерохронии (изменения во времени появления признака) – порой образования в онтогенезе потомков возникают раньше, чем в онтогенезе у предковых форм.

Однако биогенетический закон Геккеля несмотря ни на что был воспринят как непреложный. «Индивидуальный сырой материал детской души качественно дан от родителей и прародителей путём наследственности; воспитанию даётся прекрасная возможность превратить его в пышный цветок интеллектуальным обучением и нравственным воспитанием».

Вслед за Геккелем детские психологи стали проектировать этапы онтогении от простейших форм до современного человека (С.Холл, В.Штерн, К.Бюллер). С.Холл сформулировал теорию «чистой доски». Более того, приписывал поведению ребёнка многие атавизмы: страх глаз и зубов…отзвук эпох, когда человек боролся с животными, имеющими большие глаза и зубы.

По-своему роль биологических предпосылок толковал Фрейд. «Оно» - вместилище врождённых влечений, требующих удовлетворения. Подсознание оказывает мощное влияние на 2 других компонента структуры личности: «Я» и «Сверх-Я».

Несостоятельность биогенетического закона развития психики человека:

- Зоопсихология: ни одно шимпанзе не стало человеком, сколько бы его не обучали, сколько бы оно ни жило в социуме (Ладыгина-Котс). Вывод: без человеческого мозга не могут возникнуть человеческие психические функции.
- Дети-Маугли (Индийский психолог Рид Сингх – Амала, Камала). Имея человеческую психику, но не имея человеческого общества – культуры и опыта взаимодействия, без культурной трансмиссии невозможно становление высших психических функций, то есть полноценное социальное развитие, становление личности.

СОЦИАЛЬНЫЕ переменные

В отличие от биологического наследования в животном мире, обеспечивающего оптимальное функционирование особи, в человеческом обществе достигнутый уровень развития передаётся другим путём – путём социального наследования.

Это есть сочетаемость множества влияний, которые испытывает на себе человек, появившись на свет. К ним относят: семейное воспитание

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

(стили, поощрения, наказания, эмоциональная близость, дистантность,….), общение, обучение, игровая и профессиональная деятельность, социально-демографический статус, субкультура, культура, цивилизация,…

Что оно в себя включает: предметы материальной культуры, произведения духовной культуры, в том числе язык. Овладевая этим миром человеческой культуры, дети постепенно усваивают и присваивают вложенный в неё общественный опыт, знания, умения, психические качества, которые свойственны человеку. Конечно, самостоятельно овладеть всем этим ребёнок не может. Яркий пример французского этнографа доктора Виллара, который нашёл в экспедиции по Парагваю 2-хлетнюю девочку одного отсталого племени. Его мать воспитала через 20 лет прекрасную женщину, ставшую учёным-этнографом.

Важно знать, что природные свойства человека не порождают психических качеств сами по себе, а создают лишь предпосылки для их образования. Сами психические качества человека возникают благодаря социальному наследованию. Пример: реч. Природная предпосылка – специфическое строение органов артикуляции, зон головного мозга (речедвигательная и др.), органов слуха. Но если с ребёнком не разговаривают, он не слышит человеческой речи - никогда не заговорит. Более того, при разноязычной среде – заговорит одинаково легко на разных языках.

КОНВЕРГЕНЦИЯ 2 ФАКТОРОВ – взаимодействие биологического и социального.

Как видим, необходимо наличие, как биологических предпосылок, так и социальных переменных, то есть взаимодействие 2 факторов. Так, биологическое созревание мозга (масса Джо 7 лет увеличивается в 3,5 раза), изменение его строения обеспечивают возможности ребёнка по усвоению различных действий, повышают активность, расширяют объёмы восприятия памяти, мыслительных и мнемических процессов и операций. И наоборот, использование наркотиков, алкоголя в зрелом возрасте разрушает нервные структуры и опосредует снижение психических функций.

Таким образом, природные предпосылки – строение организма, его функции необходимы для психического развития вида «Человек ». Но для психического развития «Человека Разумного» необходимы социальные условия» человеческое общество, человеческие виды деятельности - естественная социализация; обучение и воспитание – как специально организованная целенаправленная социализация.

Очевидно, что соотношение биологических и социальных условий различно на разных возрастных этапах. Более того, в каждом возрасте приоритетны разные переменные социального фактора: детство – семья, отрочество – сверстники, юность – учебно-профессиональная деятельность.

Закономерности психического развития:

Этапы психического развития имеют историческую социально обусловленную природу;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Изменчивость временных границ этапов психического развития;
Неравномерный темп психического развития;
Чередование латентных стадий и кризисов;
Революционный характер развития;
Сензитивность развития;
Индивидуальность процесса развития;
Гетерохронность отдельных линий и их взаимосвязь и взаимообусловленность.

4. Внутренняя позиция и развитие

Человек может подняться в своём онтогенетическом развитии до уровня личности только при наличии социального окружения, при взаимодействии с другими людьми, обеспечивающими передачу социального опыта. При этом человек постепенно формирует и свою собственную внутреннюю позицию, суть которой составляет система личностных смыслов, свой субъективный ценностно-смысловой конструкт, сквозь «призму» которого начинает воспринимать, осмысливать и переживать окружающий мир и самого себя.

Внутренняя позиция личности представляется в виде своеобразной уникальной матрицы сознания, сквозь призму которой мы определённым образом воспринимаем и категоризируем всё происходящее во вне и в своём внутреннем мире.

В психологии определены ряд условий, которые определяют закономерности психического развития личности.

1. Исходным является уровень психического развития: умственное развитие, способность к самостоятельному построению ценностных ориентаций, поведения в обществе и т.п.

Система личностных смыслов каждого определяет индивидуальные варианты его ценностных ориентаций. Поэтому ценностно-ориентационные позиции людей очень индивидуальны.

2. Смещение потребностей с вещественно-предметных на потребность к созиданию, которая, по мнению А.Н.Леонтьева не знает границ. Этот вывод имеет принципиальное значение: ненасытимость потребности открывает возможность к бесконечному развитию. Действительно, ПУТЬ К СОВЕРШЕНСТВУ БЕСКОНЕЧЕН!

3. Э.В Ильенков обозначил так: «Хотите, чтобы человек стал личностью, тогда поставьте его с самого детства в такие взаимоотношения с другим человеком, чтобы он не только мог бы, но и вынужден был бы стать личностью».

4. Фактор места как условие развития личности.

Сюда относят географическое место жительства человека: жители маленького села и мегаполиса несут на себе отпечаток условий их существования.

3. Активность личности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Подлинно человеческое бытие - в человеческой активности, которая состоит в изменении обстоятельств и самоизменении. В условиях удачной социализации у человека развиваются 3 вида активности:

физическая;

психическая (потребность в познании всего, в том числе и самопознании);

социальная - потребность в изменении или поддержании человеческой жизни (своей и других) в соответствии со своим мировоззрением, своими ценностными ориентациями.

Позитивная социальная активность обусловлена феноменом долженствования. Негативная – эгоцентризма. Социальная активность основана на 3 ипостасях: мировоззрение – долженствование – воля.

Социальная пассивность выражает отсутствие интереса к жизни вообще, деформацию ценностно-смысловых конструктов, отсутствие веры и надежд – следствие разочарований и неудач. Причиной может быть и «пресыщенность потребностей»! Ребёнок-дошкольник ни о чём не мечтает, не имеет заветного желания, так как всё, о чём можно пожелать уже есть. Важно для предупреждения таких симптомо наличие затруднений, широкие интересы, гуманизм.

Все виды человеческой активности взаимосвязаны. Потеря человеком одного вида активности не исключает, а может наоборот усилить развитие другого вида. Студенты-инвалиды! Особенно важна социальная активность, которая выступает фасилитатором других. Важно контролировать, чтобы она имела позитивную модальность, а не как у Чуковского: «Ну что мне делать, если вредность так из меня и лезет!».

Таким образом, мы проанализировали факторы психического развития, к которым относят условия, предпосылки. Описали основные закономерности психического развития и отметили роль внутренней позиции в процессе психического развития.

Тема 3. Младший школьный возраст

Вопросы:

1. Умственное развитие младшего школьника. Учебная деятельность
2. Межличностное взаимодействие младшего школьника
3. Формирование личности в младшем школьном возрасте

3.1. Умственное развитие младшего школьника. Учебная деятельность

Младший школьный возраст охватывает 6-7 – 9-10 годы календарного возраста ребёнка. Он характеризуется важнейшим событием в онтогенезе – впервые человек включается в общественную жизнь, принимая социальную роль и выполняя социально значимую деятельность. Это роль ученика, это учебная деятельность.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Поступивший в школу ребёнок занимает совершенно иное место в системе социальных отношений. Он принимает не просто приписываемую роль, но и соответствующие ожидания к этой роли (это – ответственность, обязательства, дисциплинированность, произвольность…). Иными словами, ребёнок открывает для себя новое место в социальном пространстве. Новая роль предполагает для её «хорошего исполнения» - соответствия ролевым ожиданиям, хорошо развитых социально-перцептивных свойств, рефлексии, преобладания в борьбе мотивов «Я должен» над «Я хочу».

Новая социальная ситуация вводит ребёнка в строго нормированный мир отношений и требует от него организационной произвольности, ответственной дисциплины. Можно сказать, что такая ситуация для отдельных, если не всех, детей выступает как стрессогенная. Она сопряжена с повышением психической напряжённости, конфликтом мотивов, когнитивным диссонансом и т.п.

Что может выступать условием, способствующим развитию адаптационных форм поведения, рефлексии и психических функций, то есть успешной адаптации и эффективному преодолению стрессогенности ситуации! Это, прежде всего, такая закономерность психического развития как сензитивность – высокая чувствительность этого возраста к воздействиям окружающих условий жизни, пластичность и гибкость психических функций в детском возрасте.

Перейдём к рассмотрению сущностных характеристик готовности ребёнка к школе, учебной деятельности как ведущей в младшем школьном возрасте и собственно умственного развития младшего школьника.

Готовность к школе

Отличительной особенностью ученика от предыдущего возраста является то, что его ведущая деятельность – учебная. Она, в отличие от игры, обязательна, общественно значима и оцениваема. Основной целью является усвоение системы научных знаний, формирование базовых компонентов культуры

Очевидно, что ребёнку для освоения нового вида деятельности совершенно необходим и новый набор качеств, который обеспечит успешное овладение новой деятельностью.

В него входят:

- Понимание смысла учебных задач (в отличие от игровых надо научиться считать, писать,…
- Способность соотносить учебное задание с проявлением собственной активности и выполнять его в точно заданных параметрах (временных, содержательных,…)
- Умение слушать и слышать
- Умения самоконтроля за собственной активностью (глаза смотрят – руки ровно лежат, посмотрел на доску – руки потянулись в нос, чесать затылок.. .ручки сами по себе, ножки сами по себе)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- Знание способов выполнения задания
- Самоконтроль и самооценка

Это один из компонентов готовности ребёнка к школе – готовность психических функций к формированию учебных умений и навыков учиться, который обеспечивает в комплексе успешную школьную адаптацию. Второй компонент готовности к школе.

Второй компонент готовности к школе – волевое развитие ребёнка. Произвольность познавательных процессов, волевая регуляция поведения – начала формируются в старшем дошкольном возрасте. Особенно эффективно использование игровой мотивации.

Следующий компонент – готовность в области умственного развития. Включает несколько взаимосвязанных сторон:

- Запас представлений и знаний об окружающем, о нормах взаимодействия людей
- Качество знаний – степень их правильности, полноты, обобщённости - базовый уровень категоризации: субординатный, сверхординатный
- Уровень развития познавательных интересов и познавательной деятельности (сенсорные действия, ориентировка в пространстве и времени, умение выделять существенные признаки и второстепенные, сравнивать, выделять сходство и отличие – основа мыслительной деятельности)
- Речевое развитие (словарный запас, качество связной контекстной речи
- Овладение специальными знаниями и навыками – грамота, счёт, решение арифметических задач (ЭТО спорно – это и задача школы). Положительно, когда ребёнок имеет представление о звуковой стороне речи, о количественном соотношении вещей. Это поможет усвоить научные категории числа, речи, грамоты и письма в школе.

Третий компонент готовности – личностная. Она включает сформированность социальной позиции школьника и мотивации к школьной жизни (перейти из детсада в школу, учиться, иметь социально одобряемые достижения). Признаками её сформированности выступают: социальные мотивы поведения, социальные качества – общительность, миролюбие, способность уступить, эмпатийные способности,…всё, что поможет войти в новую социальную общность.

Несформированность готовности к школе ведёт к синдрому школьной дезадаптации (СООБЩЕНИЕ «Синдром школьной дезадаптации – проблема школы, детского сада, семьи!»

Общая характеристика учебной деятельности младшего школьника

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Цель учебной деятельности, как видим, соотносится с социально полезным, нормативным результатом (стандартом), а не совпадает с процессом, как в игровой (формула игры по Леонтьеву: играть, чтобы играть. Мотив переносится на результат!)

Новый тип взаимоотношений складывается в учебной деятельности – педагогическое взаимодействие предполагает не интимное, личностное взаимодействие, а функционально-ролевое. Что это! Сравните с взаимодействием с воспитателем, родителями.

Основная форма организации учебной деятельности – урок. Сопоставление с занятиями в детском саду.

В начальной школе ребёнок не только присваивает готовые знания, но и обучается способам их добывания, осваивает приёмы наилучшего для себя усвоения этих знаний (ПРИМЕРЫ: игровые приёмы, считалки, ассоциации,…)

Важнейший момент для успешгости ребёнка в освоении учебной деятельности – рефлексия на себя!!! Отслеживание достижений, приращений в знаниях, умениях, качественные изменения в своих умениях. Неоценима способность к анализу себя и социальные сравнения - с другими детьми, с идеалом – стандартом.

Роль педагогической оценки, избирательности педагогического общения (дисс. Митрахович О.А.)

Структура учебной деятельности по Эльконину:

- Учебная задача
- Учебные действия
- Действия контроля
- Действия оценки

Принято считать вслед за Лоттманом, что учебная деятельность является сложившимся в культуре условием «социализации индивидуального интеллекта». Почему социализации и почему индивидуального!!! Сам Лотман очень точно заметил, что ребёнок не принимает ВСЁ – идеи, способы усвоения,…, а заимствует лишь то, что ЕМУ подходит, «гордо проходя мимо того, что превышает уровень его мышления».

(Мухина – синхронность в освоении изобразительной деятельности детьми – пример опыта на с.328)

Естественный путь развития индивидуального интеллекта и его социализации – постепенное наращивание потенциала существующих в культуре мыслительных операций и способов учебной деятельности (СОПОСТАВЬТЕ способы учебной деятельности прошлых лет и сегодня: счётные палочки, азбука – методика Зайцева, развивающее обучение Давыдова, электронные планшеты).

В настоящее время выкристаллизировалась идея о том, что содержание и методы обучения являются основой развивающего обучения (Выготский, Эльконин, Давыдов). Выготский писал, что обучение выполняет свою

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

развивающую функцию, ведущую роль в умственном развитии, именно через содержание усваиваемых знаний.

Давыдов В.В. – развивающий характер учебной деятельности в младшем школьном возрасте связан с тем, что её содержанием является теоретическое знание. Мышление ребёнка в процессе учебной деятельности в какой-то мере сродни мышлению учёного, излагающего свои результаты посредством содержательных абстракций, обобщений и теоретических понятий. При этом и знания других «высоких» форм общественного сознания могут быть воспроизведены ребёнком таким же образом – художественное, правовое, моральное (нравственное) мышление осуществляется теми же мыслительными операциями, что и естественнонаучное теоретическое знание.

Это нашло широкое применение в педагогической практике. (СООБЩЕНИЕ: Практика развивающего обучения в современной школе).

Проблема: ИГРА и УЧЕНИЕ в младшем школьном возрасте Сопоставительный анализ – творческое задание на лекции

Умственное развитие младшего школьника

Речь.

К развитию речи сензитивны первые годы жизни ребёнка. Характерны 2 основных направления развития речи: развитие словарного запаса и усвоение морфологической системы языка; речь обеспечивает перестройку познавательных процессов (мышления, восприятия, памяти, воображения) и внимания. В 3 года – 500 слов в активном словаре; в 6 лет – 3000 -7000 слов.

Словарь ребёнка младшего школьного возраста состоит из всех частей речи. Ребёнок проявляет интерес к звуковой стороне речи и даёт её оценку: красиво звучит – некрасиво (лилия – это красиво!)

Ребёнок активно познаёт закономерности словообразования (пример Мухиной – свинья – жен. Рода, свин – мужского, поросята – дитячьего)

Младший школьник способен чётко разграничивать нормативную лексику и ненормативную и адекватно пользоваться. Важна роль социальной среды и детской субкультуры (словечки-дразнилки, жаргон).

У младших школьников появляется ориентировка на системы родного языка. Звуковая оболочка языка становится предметом активной деятельности ребёнка 6-8 лет. К 6-7 годам язык, на котором говорит ребёнок, становится для него родным, так как уже освоены и активно применяются в разговорной речи сложные системы грамматики (склонение, пряжение, сложные предложения,…).

Младший школьник способен производить легко звуковой анализ слова. Это первейшее условие обучения чтению и письму. Но без специальной помощи взрослых этому ребёнок не научится сам! Можно широко использовать игры, предусматривающие звукоподражание,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

пение…»Студия звукозаписи» - игра-занятие, которое придумал В.Левин (с.271).

Развитие речи является одной из основных задач психического развития в младшем школьном возрасте, так как от него непосредственно зависит осмысление всего информационного потока, предметность и осознанность восприятия, уровень мыслительных действий (понятийный). Речь обеспечивает овладение значениями и смыслами словесных конструкций: кто ясно говорит, тот ясно мыслит!

Более того, речевое развитие обеспечивает коммуникативную сферу взаимодействия: умение общаться позволяет школьнику иметь определённый статус в системе межличностных отношений.

Развитие речи в этом возрасте, может проходит по методической схеме (с.272), в основу которой положены основные виды речи: внешняя, внутренняя, восприятие чужой речи (устной и письменной). Основными формами развития речи являются: общение, устное говорение, письменные сочинения, чтение вслух и про себя.

В этом возрасте основной способ речевой коммуникации – общение, постепенно заменяется с ситуативного на контекстный. В межличностной коммуникации речь приобретает выразительную окраску – экспрессию, то есть отражает эмоциональное состояние говорящего и его отношение к тексту. Эмоциональная культура речи имеет большое значение в жизни человека. Важна речевая среда!!!

У детей 7-9- лет можем наблюдать квазикоммуникацию: когда ребёнок переходит в контекстной речи не на передачу своей мысли, а говорит только для того, чтобы удержать внимание собеседника. Это рассматривается как существование проблем в построении осмысленной контекстной речи, проблем межличностных отношений, депривaций в эмоциональном контакте,….

Формирование правильности речи: орфоэпической и произносительной. Для устной речи важны дикция, отчётливость проговаривания, орфоэпическая грамотность (произносительные нормы родного языка), экспрессивная окраска, интонирование, логические ударения, паузы. Письменная речь требует большего контроля. Ребёнок должен научиться различать «как слышится « и «как пишется». Ребёнок осваивает правильность письменной речи: орфографическую, грамматическую (построение предложений), пунктуационную.

Формы учебной деятельности по развитию речи: устной (пересказ, сочинение, завершение сказки, стихи,…); письменной (изложения, диктанты, списывание, сочинение,…)

Сенсорное развитие.

Что имеет ребёнок 6-7 лет! Различать основные цвета, ориентироваться в пространстве, воспринимать время, знает основные речевые сенсорные эталоны,…

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Важно, чтобы умел (далее обучаем) устанавливать идентичность реальных предметов и явлений (время, пространство) эталону. Вспомните, что такое стало! Назовите основные (звуки, формы, меры веса, времени, цвета, величины).

Используются изодеятельность, труд, наблюдения в природе, слушание музыки,…

Мышление

Высокая познавательная активность – предпосылка развития мышления.

Интерес к экспериментированию, выводы. Игра в «ДИССЕРТАЦИЮ» Радчиковой. Нарисуем человека. Проблема: что будет, если отнимут ноги! руки!...голову!!! тогда только умрёт.

Характерно преобладание образного мышления. Это основной вид мыслительной деятельности. Конечно, младшему школьнику могут быть доступны и элементы логического мышления, но он сензитивен к обучению, построенному на наглядных образах.

В начале школьного обучения мышление ребёнка отличается эгоцентризмом. Его умственная позиция опосредована отсутствием знаний, необходимых для правильного решения проблемных ситуаций, недостаточностью понятий, низким базовым уровнем категоризации.

Ж.Пиаже установил, что ребёнку 6-7 лет свойственна «центрация», то есть ему непостижимо понять, что другой думает, видит ситуацию по-иному. Эксперимент «3 горы» - ребёнок выбирает рисунок этих гор разной высоты, как он сам их видит и точно такой же, когда просят показать, как их видит другой человек с другой стороны.

Отсутствуют представления о постоянстве – эксперимент с пластилиновыми шариками (один потом сплющили).

Эксперимент на сохранение (жидкость в стаканах разной ширины), верёвочка прямая, потом спутанная – какая дорожка длиннее.

Опыты Пиаже показывают, что до 9 лет отсутствует формально-логическое мышление, есть стадия предметно-операциональная, то есть операциональный интеллект.

В советской психологии П.Я.Гальпериным и его сотрудниками были модифицированы опыты Пиаже. Показано, что освобождение ребёнка от давления внешних различий и пользование мерками позволяет ребёнку выделить основные свойства предметов и правильно решить задачи (использование специальных лотков для пуговиц, мерок).

Интересно развитие идей Пиаже его ученицей А.- Николь Клермон: социальное взаимодействие с «сохраняющими» детьми эффективно для развития мышления «несохраняющих». СООБЩЕНИЕ: Современные исследования детского мышления.

Безусловно, в современном обществе умственное развитие ребёнка зависит от типа конструирования нового знания, что делает взрослый. Поэтому, действительно, умственное развитие определяется социальными

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

факторами. Особенно чувствителен к этому социальный и эмоциональный интеллект, которые начинают интенсивно развиваться в этом возрасте. Сообщение: Социальный и эмоциональный интеллект в детском возрасте.

В целом, умственное развитие младшего школьника приводит к формированию научной картины мира, формируется концептуальное знание природы, предметного мира, социальных отношений, самого себя.

Внимание, память, воображение.

Эти процессы приобретают самостоятельность и произвольность.

Внимание.

Направленность на обследовательскую деятельность (предметов и явлений, людей). Увеличивается показатель сосредоточенности и концентрации на выполняемой операции, деятельности. Поэтому длительность урока достигает 45 минут, реже делаются физкультминутки, меньшая смена видов деятельности. Высокая переключаемость обеспечивает переход от одного к другому видам деятельности. Увеличивается объём внимания 4-5 единиц (операции сравнения). НО!!! Малоинтересная и монотонная деятельность, переутомление вызывают отключение внимания. Поэтому в этом возрасте важны элементы игры, физические упражнения в учебном процессе. Отмечается послепроизвольность внимания на особо интересных видах деятельности (зачитался!)

Память.

В дошкольном возрасте память выступала центральным познавательным процессом, центральной психической функцией. Роль памяти невозможно переоценить! Запоминание правил игры, стишков и песен, порядка действий, дроги в садик, своей семьи, переживаний счастья. Это воспоминания на всю жизнь!

В младшем школьном возрасте ребёнок осознанно начинает использовать мнемические приёмы (вспомните – классификация, логическая группировка, ассоциации).

Произвольно использует приём многократных повторений, контролирует процесс запоминания.

Стремление к осознанному запоминанию вызывает желание понимания материала. Осмысленное запоминание становится важным свойством мнемической деятельности школьника.

Увеличивается объём памяти, используются не только кратковременная, но и долговременная память. Учится произвольному воспроизведению.

Произвольная память становится функцией, на которую опирается учебная деятельность. Именно заучивание и воспроизведение материала обеспечивают возможность рефлексировать на себя, следовательно, самооценивать себя, следовательно, понимать, что учить самого себя означает изменяться и расти.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Воображение

Ребёнок уже может создавать в своём воображении разнообразнейшие ситуации. Формируясь в игровых замещениях предметов, оно переходит в другие виды деятельности, в частности, художественную, конструкторскую, учебную.

Специфика воображения в том, что учитель нередко просит детей представить ту или иную ситуацию, даже при решении арифметических задач. К примеру, представьте себе, если бы не было изобретено письмо….

Эти учебные требования побуждают развитие произвольного воображения. Но при этом необходимы подкрепления в виде специальных орудий – это могут быть реальные предметы, знаки, схемы, макеты, модель движения «воза» из басни Крылова «Лебедь, рак и щука». Представьте, что будет с этим возом, если….

Эксперименты Пиаже с предсказаниями сохранности столба жидкости послужили для него основанием, чтобы сделать выводы об отделении воображения от интеллектуальных операций, о том, что гибкое воображение помогает операциональному мышлению. Воображение более высокого уровня в этом возрасте развивается в паре с конкретными операциями, становится всё более гибким и подвижным, способным к предвосхищению последовательных моментов возможного преобразования.

Выделяются две особенности воображения: реалистичное и фантазия. И детей условно можно подразделить на «реалистов» и «фантазёров» по преобладающему типу образов воображения.

Воображение страхов – их преодоление, воображение темноты,… Главное – преодоление, обретение поддержки, друга. Победа над собой, надежда и радость. НО!!! Опасность пустых грёз.

Воображение выступает как деятельность, приносящая терапевтический эффект. Трудности реальной жизни, безысходность смягчаются в воображаемом мире. «Я вообразил, что её унесли инопланетяне!», «Я его УДАЛИЛ»

Воображение есть предпосылка творческих способностей и творческой деятельности. Но воображение может заводить в тупик, создавая у ребёнка навязчивые образы (страх корявых деревьев - пример Мухиной с.284).

СООБЩЕНИЯ:

Влияние учения на умственное развитие

Влияние учения на личностное развитие

Таким образом, умственное развитие младшего школьника качественно меняется благодаря школьным требованиям: ведущей деятельности – учебной, социальным ожиданиям учителя и родителей. Здесь решаются следующие основные задачи:

- Освоение лингвистического, синтаксического строя языка
- Усвоение значений и смыслов словесных знаков

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- Решение умственных задач по преобразованию предметного мира
- Развитие произвольности умственных процессов и внимания
- Развитие творческого воображения

Итак, социальная ситуация развития – новая социальная позиция, ведущая деятельность – учебная, основное образование – развитие произвольности.

1. Формирование личности в младшем школьном возрасте

Ребёнок начинает понимать свою индивидуальность как непохожесть на других.

Благодаря включению в учебную деятельность начинает рефлексировать на себя и изменять себя, присваивая коллективные понятия, знания и идеи, которые существуют в обществе. В межличностном взаимодействии осваивает систему социальных ожиданий и норм, базовые компоненты культуры – основы мировоззрения, ценности и основные смыслы.

В тоже время младший школьник уже начинает осознавать свою уникальность, свою полиролевую структуру личности, стремится утвердить себя в социальных сообществах.

Интенсивно развивается самосознание ребёнка, укрепляются и совершенствуются его структурно-содержательные характеристики, расширяется мотивационно-потребностная сфера и формируются новые ценностные ориентации.

Рассмотрим основные изменения в компонентах самосознания младшего школьника.

Имя.

С поступлением в школу ребёнок внимательно следит, как воспринимается его домашнее имя сверстниками и учителем. Если приязненно относятся к его имени – испытывает удовлетворение собой и ими. Если неприязненно – огорчается, злится, враждует, отгораживается.

Учится приветливому обращению по имени к другим сверстникам.

Ценностная ориентация на имя становится нормой социальной жизни

Фамилия.

Должен принять другой тип обращения к себе – по фамилии. Фамилия – это наследованное семейное имя, прибавляемое к личному в формально-ролевых отношениях.

О происхождении фамилий, ассоциациях, прозвищах (самостоятельное исследование)

Социальная задача перед учителем – предупредить возможность прозвищ и дразнилок.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В детской субкультуре появляется фамильярная форма обращений через уничижительные формы: Петька, Аська. Это не должно стать компонентом детской субкультуры – это язык лакеев и горничных.!!!

Чувство собственного достоинства, уверенность в себе, поддержание притязания на признание обеспечиваются только полноценно звучащим именем и фамилией. Учитель может использовать уменьшительные формы имён детей в особых случаях, чтобы не вызывать детскую ревность!

Проблема мигрантов – иные имена. Рассказать детям о значимости имя наречений в других культурах (Ли Нин – спокойствие, китайское имя девочки).

Внешний образ.

Выразительные особенности лица и тела, экспрессия весьма значимы для школьника. В этот период интенсивно развивается мимика и пантомимика.

Лицо продолжает развиваться конституционально: 8-9 лет – линия разделения лица на верхнюю и нижнюю части проходит по линии бровей, а у взрослых – по линии зрачков. Главное – лицо обогащается выразительными движениями и умением их контролировать. С удовольствием выражает разные экспрессивные состояния….подмигивание, удивление, отвращение..

Лицо приобретает коммуникативную выразительность того культурного окружения, в котором проживает ребёнок.

Тело. Не наблюдается столь очевидного роста и прибавления массы. Но происходит качественное телесное развитие: формирование двигательного стиля, позы. Они отражают не только индивидуальные особенности ребёнка, но и культурные особенности. А. Валлон считал, что двигательный стиль и стиль характера, сама личность имеют прямую связь. Формирование стиля осуществляется через идентификацию со значимым взрослым.

Большое значение приобретает двигательный контроль. Если в 7 лет был преимущественно визуальный (Чуковский), то теперь он реализуется посредством мускульного тонуса, который может уже заглушить эмоции (не сразу стукнуть, а …).

Особое значение приобретает дифференциация действий. Речь идёт о перекрёстной латералите, об одностороннем доминировании, которое интенсивно растёт до 10-11 лет. СООБЩЕНИЕ: Проблема «правши- левши»

Если есть чёткая доминантность руки, той рукой и должен писать ребёнок. Вред переучивания.

Проблема координации движений. Речь идёт о праксии как системе скоординированных движений обеспечивающих достижение результата. К примеру, завязывание шнурков, причёсывание, танцевальное движение. Могут наблюдаться проблемы в письме – сложная конструкция праксии – не может писать разборчиво.

Проявления неспособности экономно построить пространственно-временную форму жестикулярного ансамбля, подчинённого определённой цели, называется диспраксией. К числу диспраксий относят:

- Чисто моторные нарушения (плохая координация)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- Нарушения перцепции и представлений о теле (не ориентируется в использовании предметов для деятельности, схема тела расплывчата,..)
- Нарушения в построении деятельности во времени и пространстве и их символизации
- Аффективные нарушения (чаще вторичны по отношению к инструментальным нарушениям, следствие отражения и переживания инструментальных нарушений – разрушить, если промахнулся!).

Все прочувствованные ребёнком особенности своего тела и отношение к ним формируют в младшем школьном возрасте психологический образ тела.

Нередко возникает проблема с телесной конструкцией, которая определяет двигательную активность, двигательный стиль, «истоки характера» по Валлону. Астеники и пикники! Проблемы межличностной привлекательности, ловкости, быстроты, устойчивости к болезням!

Существует идея о хронических энергетических телесных блоктровках, возникающих на физическом уровне. Райх называет их защитными механизмами, бронёй характера, связанной с подавлением негативных эмоций. Позы злости, отчаяния – должны «читаться» учителем! Ребёнок владеет уже этим протоязыком – языком тела. Порой может использовать для обмана! Есть культурные и гендерные схемы языка тела: правильная осанка и походка у европейцев и японцев разная,…

Задача – формировать образ тела как сложное образование, сопряжённое с индивидуальными телесными особенностями, полом и культурной традицией. Ребёнок должен положительно относится к своему телу – позитивный образ тела. Тогда он будет заботиться о его развитии - здоровый образ жизни!

Притязание на признание

Младший школьник открыто стремится получить признание и одобрение себя, своих достижений как взрослыми, так и сверстниками.

Ввиду этого перестраивается иерархия мотивационно-потребностной сферы. Во главе стоят достижения в учебной деятельности.

Он имеет совесть, понимает долг и обязанности.

Внутренняя позиция по отношению к себе – «Я – хороший». Это даёт возможности для воспитания.

Притязания на признание взрослых позволяет выполнять нормы поведения, побуждает к усидчивости на уроках, развитию самоконтроля и самооценки.

Стремление к самоутверждению в социуме стимулирует соответствие ролевым ожиданиям. Но! Если не может соответствовать ожиданиям по разным причинам, могут проявляться капризы (Мухина, с. 297) – часто проявляющаяся слезливость, необоснованные своевольные выходки как средство обратить на себя внимание. При этом следует отличать капризы как следствие скрытых акцентуаций характера, которые проявятся в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

подростничестве. Но и здесь могут быть проявления асоциального поведения.

Характерна психологическая открытость ребёнка, что выражается в высокой доверительности и доверчивости.

Неоднозначное отношение к правилам поведения.

Отношения со сверстниками: появляется одновременно отношение приязни и соперничества. Стремление быть лучше, чем все!

Частое проявление конформизма.

Высокая чувствительность к отметке. Это знак, символ не только успеха, но и всей личности. Проблема педагогической оценки!!! Амоношвили назвал школьную отметку бабой Ягой, переодетой в Добрую Фею. Почему это так возможно!!!

Все виды оценок – отметки, звёздочки,.. создают ту же психологическую ситуацию, что и отметка. Младшие школьники обнаруживают особенность замещать знания их символами. Соревнуются: не кто больше знает, а у кого больше солнышек. Возникает чувство зависти, хвастовство, унижение.

Соревновательный мотив в этом возрасте обращён не на достижения в первую очередь, а на самолюбование – к самолюбию!

Половая идентификация

Младший школьник уже хорошо осознаёт свою половую принадлежность и постоянство биологического пола.

Стремление самоутвердиться в гендерной роли.

Роль языкового пространства в становлении качеств психологического пола. Сказки, мифы, поговорки,…грамматика! Роль искусства. Негативное влияние субкультур. Материал СПД.

Психологическое время личности

Осознаёт настоящее, прошедшее и будущее время. Хотя суждения доконцептуальны, связаны с личным жизненным опытом, социально приписываемыми ожиданиями родителей (вот вырастешь, станешь…). Будущее время наименее осознаётся ребёнком даже 10 лет.

Личное прошлое имеет двоякое значение: 1- имеет свои личные воспоминания. Уже в 7-12- лет освобождается от амнезии раннего возраста; 2 – искренне сожалеют о том, что стали старше в 1-2 классах, хотели бы вернуться в прошлое детство, стать маленькими.

Социальное пространство личности

Его содержанием становятся права и обязанности новой социальной роли. Изменяется статус не только в школе, но и в семье.. Отношение со стороны родителей приобретает контекст обязательств, ответственности, самостоятельности.

Младший школьник не может знать ещё всех Прав ребёнка. Сними его надо знакомить, это формирует правовое самосознание.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Развитый ребёнок знает правовые нормы поведения. Детский правовой сайт НЦПИ РБ!

Младший школьник осваивает правила вежливого и доброжелательного поведения к другим людям.

Интенсивно развивается чувство долга и ответственности за себя под влияние учебной деятельности как социально нормативной, чего не было в игре. Ответственность – это способность понимать соответствие результатов своих действий целям и нормам общества. Как черта личности она формируется при условии приобретения ею личностного смысла.

Психологический смысл происходящего в поведении ребёнка сдвига на ответственность и «должен» свидетельствует о его самостоятельном выборе социальных нормативов и обретении чувства ответственности.

Роль Эмоционально-оценочного отношения взрослого. Ребёнок имеет острую потребность обращаться за оценкой к нему: так ли я сделал, правильно, хорошо ли!

Важная составляющая – этническая принадлежность. Культура этноса формирует национальное самосознание. Ребёнку доступны нормы национальных традиций, которые отражаются в поведении и отношениях людей. При совместном проживании разных этнических групп формируется отношение к ним, эмоциональная позиция. Эмоциональное отношение, прежде всего, присваивает ребёнок от взрослых, и это может определить его поведение в пространстве социальных отношений представителей разного этноса.

Религиозная принадлежность семьи определяет освоение ценности и нормативности религиозных отношений.

Социальное пространство не ограничено только обязанностями и правами. Оно широко – идеология государства, глобальная политика, .., но эти сферы пока недоступны и не включены в осознаваемое младшим школьником социальное пространство его личности.

Развитие чувств

Новые оттенки чувств возникают в связи с новой деятельностью и своей ролью.

Чувство ответственности

Сопереживание другому (сочувствие и сострадание)

Самолюбие

Расположение к другому

Злорадство и зависть

Ревность

Смущение

Роль учителя в фасилитации позитивных чувств, формировании эмоциональной культуры. Использовать;

- метод внушения – аргументировать беспочвенность зависти;
- метод подражательной идентификации – механизм отождествления со значимым взрослым (вести себя как твой

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

уравновешенный, а не плаксивый, брат). Произвольное подражание помогает быстро сформировать нужный навык поведения, учебного действия (посчитай, как Таня)

- социальные сравнения (только с равноценной группой или ниже: ты же не в ясельной группе!)

Особенности межличностного взаимодействия

Школа – новая система социальных отношений. Новые роли. Новые ожидания.

Возникает чувство одиночества, отчуждённости от близких. Общение становится школой социальных отношений. Ребёнок начинает осознавать существование разных стилей общения. Ребёнок вначале может попасть в ситуацию затруднённой коммуникации и переживать фрустрацию. Поведение в ситуации фрустрации может быть 5 типов, из них, первые 4 – активно включаемые, 5 -й – пассивный.:

- адекватно лояльный, стремящийся к преодолению фрустрации (высоко адаптивная форма)
- неадекватно лояльный, фиксированный на проблеме фрустрации (адаптивная форма)
- адекватно нелояльный, агрессивный, фиксированный на фрустрации (негативная форма социального реагирования)
- адекватно нелояльный, игнорирующий (негативная форма социального реагирования)
- пассивный, невключаемый тип поведения – неразвитая, неадаптивная форма социального реагирования.

СООБЩЕНИЕ: Коммуникативные затруднения младших школьников и способы их преодоления

Происходит перестройка социальных отношений. Как писал Выготский, «социогенез высших форм поведения». Именно в учебной деятельности и благодаря ей, ребёнок вступает в 2 сферы социальных отношений «ребёнок – дети» и «ребёнок – взрослый». Эти сферы взаимодействуют через иерархические связи. Регулируются эмоциональными, оценочно-перцептивными отношениями. Роль аттрактивных отношений – эффект первого впечатления – отношения эмоциональной привлекательности. Эффект Пигмалиона!!!

Стили общения в семье:

- авторитарный
- либерально-попустительский
- гиперопекающий (как вариант либерального в семье)
- отчуждённый

Наиболее эффективный – ценностное отношение к ребёнку с высокой рефлексией и ответственностью за него.

Ребёнок в неполной семье

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Ребёнок в интернате (феномен «МЫ», иждивенческие позиции, инфантилизм)

Новый папа, новые родители

Стили педагогического общения:

- императивный (авторитарный)
- демократический
- либерально-попустительский

Показано, что стиль педагогического общения определяет успешность ребёнка в обучении. Определяет работоспособность детей, эмоциональное состояние, психическую активность.

Важным становится отношение со сверстниками. Интерес к одноклассникам обостряется на 2 году школьной жизни. С кем сидеть, кто занимается, как и я в спортивной секции, кто живёт рядом,…. Но отношения характеризуются в первые годы неустойчивостью эмоциональных привязанностей. Типична гендерная сегрегация, особенно со стороны девочек.

СООБЩЕНИЕ: Межличностные отношения в классе младших школьников.

ВЫВОДЫ:

1. Возраст физического созревания морфологических систем и качеств физического развития

2. Ведущая деятельность – учебная

2. Психическое новообразование – произвольность

3. Перестройка иерархии мотивационно-потребностной сферы: приоритет мотивам достижений в учебной деятельности

4. Начало формирования правового самосознания посредством осознания системы прав и обязанностей, долга и ответственности в учебной деятельности

5. Включение в разные сферы социальных отношений – эмоциональные и функционально-ролевые.

ТЕМА 4 -6. Подростковый возраст (ОТРОЧЕСТВО)

Лекция 1.

Тема. Развитие теоретических взглядов на подростничество как период жизненного пути личности

Подростковый возраст занимает особое место в цикле детского развития, о чём свидетельствуют и другие его названия: переходный, трудный, критический, пубертатный. Границы подросткового возраста устанавливаются между 10 и 15 годами (Эльконин, 1971). Основное содержание этого периода составляет остро протекающий переход от детства к взрослости, накладывающий отпечаток на все стороны психического развития.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Кризисность и трудность подросткового возраста обусловлены резким взрослением, скачком из детства в новую возрастную фазу, в новое знание. Подросток сталкивается с новыми, неведомыми ему ранее противоречиями в отношениях между людьми. Он обнаруживает в себе новые чувства и побуждения.

Понимание социальной ситуации развития подростка как специфического отношения внутренних процессов развития и новых внешних условий невозможно без анализа данного возрастного периода в исторической перспективе, то есть без понимания социогенеза подротничества как эпохи жизни в истории цивилизации.

Итак, краткий исторический обзор теоретических взглядов на подростковый возраст.

До 17-18 веков подростковый возраст не выделялся в жизненном пути человека как особый период. Вместе с половым созреванием заканчивался в прежние эпохи период детства, после которого большинство молодых людей вступали во взрослую жизнь.

Глубокие социально-экономические преобразования, связанные с развитием капиталистической формации, привели к изменению периодов онтогенеза. Французский историк культуры Ф. Ариес (Арье, 1962) считает, что на это изменение повлияли следующие социальные явления: создание массовых школ, рост числа высших учебных заведений, обязательная воинская повинность. Таким образом, происходит выделение подросткового возраста как промежуточного периода от полового созревания и до той поры, которая социально характеризуется взрослостью.

Впервые обратили внимание на подростковый период как на новое социальное явление Ж.Ж. Руссо. В своём «Эмиле» (1762) характеризует его как «второе рождение», когда человек «рождается в жизнь» сам, то есть подчёркивал роль самосознания, самоопределения.

Научную разработку эти идеи получили в работах С.Холла «Взросление: его психология, а также связь с физиологией, антропологией, социологией, сексом, преступностью, религией и образованием» (1904). С.Холла справедливо называют «отцом» психологии переходного возраста, т.к. он не только предложил концепцию переходного возраста, но и определил круг проблем, которые традиционно стали связывать с этим возрастом. Содержание подросткового периода определяется Холлом как кризис самосознания, преодолев который, человек приобретает чувство индивидуальности. Он называет этот возраст периодом «бури и натиска». Он назвал подростковую стадию социогенеза как соответствующую ей эпоху романтизма в истории цивилизации (теория рекапитуляции).

К сожалению, в последующие годы позитивные характеристики подросткового возраста, данные Руссо и Холлом, были отброшены на задний план, а в качестве основных и типичных стали рассматриваться негативные особенности- трудновоспитуемость, конфликтность, эмоциональная нестабильность и т.п.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Позднее наметился отказ от социогенетической модели развития в подростничесве и её мест о заняла эволюционная модель. Если ранее половое созревание принималось за непосредственную и наиболее очевидную причину подросткового кризиса, то работы антропологов школы Боас показали, что в примитивных культурах оно не сопровождается никаким кризисом, или внешними конфликтами Мид, 1928). Собранные факты послужили основанием для признания подросткового возраста как переходного, промежуточного только в отношении промышленно развитых стран.

Бенедикт Р. Доказал, что причина подросткового кризиса заключается в различии норм поведения детей и взрослых (1938), однако он не вскрыл причин этих различий, хотя впервые отмечено новое исследовательское проблемное поле - взаимодействие детей и взрослых в разных социокультурных условиях.

К. Левин особое внимание обращает на свойственный этому периоду «когнитивный дисбаланс», неопределённость средств ориентации в мире. Переход от детства к взрослости им понимается как смена социальной принадлежности – групповой идентичности. Причина неустойчивости поведения - отсутствие ясности в незнакомом окружении. По его мнению, подросток находится в положении маргинальной личности – принадлежит 2 культурам, что отражается в двойственности, противоречивости черт поведения, эмоциональных отношений, суждений,

Особое место в данной проблематике занимают работы Э. Шпрингера, считавшего, что внутренний мир не сводим к каким-то природным или социальным детерминантам. Основной характеристикой подросткового возраста считал – кризис, связанный со стремлением к освобождению от детской зависимости; главным новообразованием рассматривал открытие «Я», возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности (1966).

Теоретические положения Э.Шпрингера были конкретизированы Ш.Бюлер (1967), которая выделила подростковый возраст как фазу юношеского возраста, имеющую негативный характер развития 6 тревожность, раздражительность, агрессивность, бесцельность, бунтовство.

Психоаналитики не считают подростковые изменения исключительными и столь важными в жизни. З. Фрейд рассматривал период полового созревания как важную веху в сексуальном развитии. А.Фрейд считала, что это действительно период бурь и натиска, который нарушает сложившееся равновесие внутри личности.

Таким образом, эволюционная модель обусловила дуализм биологического и социального. Дальнейшая история теорий подросткового возраста содержит попытки избавиться от этого дуализма.

Одну из таких попыток предпринял Г. Салливен, приписывая движущее начало развития не биологическим, а социальным потребностям подростка. Главная из них – потребность в межличностных отношениях. И

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

психическое развитие проходит несколько стадий, определяемых развитием этой потребности:

- Предподростковая - изофилическая (10-11 лет) – избирательные отношения со сверстниками, потребность в интимном общении одним единственным другом того же пола;
- Гетерофилическая – после 12-13 лет, перемещение потребности в отношения с противоположным полом

Ж.Пиаже исследован интеллектуальный аспект развития подростка. В этом возрасте созревает способность к к формальным операциям без опоры на конкретные свойства объекта, развивается гипотетико-дедуктивная форма суждения, проявляющаяся в склонности к теоретизированию, выдвижению гипотез.

Среди современных теорий подросткового возраста наиболее интересны эпигенетические – описание актуального состояния через его предшествующее состояние. Так, Л. Айзенберг (1965) считает, что оптимальное развитие в подростковом возрасте зависит от успешного решения задач предыдущего возраста – детства. Если детство отмечено недостатками, то и этот возраст будет затяжным и проблемным. По мнению Э. Эриксона, задачу подросткового возраста составляет адаптация к глубоким изменениям – достижение личностного самоопределения, самотождественности.

В исследованиях отечественных психологов выделены конкретные социальные обстоятельства, которые определяют специфику подросткового возраста.

Выготский отмечал, что самая основная особенность этого возраста – несовпадение 3 точек развития: полового созревания, общеорганическое развитие, социально-культурное развитие.. Поэтому личность подростка дисгармонична (свёртывание устоявшихся интересов – появление новых, протестующий способ поведения – возрастающая самостоятельность, ..).

В этом возрасте индивид выходит на качественно новую социальную позицию – формируется сознательное отношение к себе как члену общества (Кон И.С.). Стремление найти своё место в обществе порождает стремление быть иным, чем другие, понять самого себя. Развивается критичность и самокритичность.

Важнейшее психическое новообразование – чувство взрослости, формируется в ведущей деятельности и форме общения. По мнению большинства учёных – это интимно-личностное общение. Однако, Г.М.Бреслав считает, что ведущей деятельностью является самоутверждение, а социальную ситуацию развития образует взаимодействие подростка и его референтной группы.

Вероятнее всего, потребность в самоутверждении не может рассматриваться вне интимно-личностного общения. Фельдштейн Д.И. отмечает, что деятельностью наиболее сензитивной подросткам, является общественно полезная деятельность.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Таким образом, различные точки зрения на подростковый возраст имеют и общие основания: большинство из них признаёт направленность этого возраста на освоение норм взаимодействия в социуме. Признаётся сложность и противоречивость процесса развития, опосредованная геетерохронностью и неравномерностью развития отдельных структур общепсихического и психосоциального направлений. Признаётся, что этот возраст может протекать более спокойно, в форме лизиса, при адекватных внешних условиях и внутренних предпосылках развития.

Понятие кризис применительно к подростковому возрасту используется для того, чтобы:

- Подчеркнуть трудность, болезненность переходного состояния
- Отметить значимость этапа в общем ходе психического развития
- Охарактеризовать данный период онтогенеза как отличающийся от других своей уязвимостью, сензитивностью к повреждающим воздействиям.

Протекание кризиса проходит 3 фазы: негативная (предкритическая – ломка старых стереотипов); кульминационная; посткритическая (формирование новых структур).

Прихожан А.М. отмечает 2 пути протекания кризиса:

1. «Кризис независимости» - строптивость, упрямство,….бунт
2. «Кризис зависимости» - противоположные симптомы: чрезмерное послушание, зависимость от старших.

Наиболее конструктивной формой является кризис независимости. Основным новообразованием становится чувство взрослости. Основные достижения – рост самосознания, становление самооценки, развитие личностной рефлексии.

Лекция 3-4

Вопросы:

1. Социальная ситуация в жизни подростка
2. Учебная деятельность в подростничестве
3. Умственное развитие
4. Межличностное взаимодействие подростков
5. Личность отрока

1. Социальная ситуация в жизни подростка

Отрочество – подростковый возраст, период жизни человека от детства до юности, то есть по традиционной периодизации – от 11-12 лет до 14-15 лет. В этот довольно короткий временной отрезок человек в своём психическом и социальном развитии проходит огромный путь. Он обретает чувство личности пройдя через сложные внутренние конфликты, конфликты с другими, через разочарования и взлёты. Невозможно более точно и романтично сказать, чем Толстой – ни с чем не сравнимо, стремление вырваться из «пустынь отрочества».

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Стремление быть взрослым в современном обществе труднодоступно для подростка. Этому есть культурно-исторические, социально-экономические объяснения. Назовите их.

Информационное общество трансформирует истинные идеи взрослости, отчего подросток порой стремится к ложным идеалам взрослости, встречает отпор родителей и педагогов и переживает разочарование.

Отрочество – период переоценки своих отношений с социумом – с семьёй, сверстниками, педагогами. Стремление обрести себя как личность порождает потребность в отчуждении от тех, прежде опекал, в первую очередь, от семьи. Это выражается в проявлениях негативизма, конфронтации. Обособление от семейного «Мы» провоцируется стремлением осознать и развить свою уникальность.

Отрочество- период жизни, когда человек начинает ценить свои отношения со сверстниками. Стремление идентифицироваться с себе подобными порождает потребность в друге. Дружба и верность ей становятся важнейшей ценностью. В связи с этим повышается комфортность подростка.

Направленность на созидание! Поиск новых форм общения со сверстниками, освоение новых идей и знаний.

Самая актуальная потребность – познать себя. Постоянная рефлексия лишает покоя, спокойной душевной жизни. Амбивалентность чувств и переживаний – перемена настроений и предпочтений! Смятение чувств, время бури и натиска!

Рефлексия на себя и на других открывает ряд собственных несовершенств, что приводит к психологическому кризису. Это тяжёлые переживания, выйдя из которых подросток чувствует себя личностью.

Социальная ситуация принципиально отличается от детства. Главным образом, по внутренним причинам. Сама ситуация трансформируется в сознании подростка в совершенно иные ценностные ориентации – начинает рефлексировать на себя, семью, школу, общество в целом. Теперь уже иначе расставляются акценты: все социальные сферы обретают иные значения и смыслы. Происходит сдвиг в шкале ценностей.

Семья. Наступает пора оценок близких. Сравнение с другими семьями. Критичен к семейным традициям, ценностям, так как стремится к универсализму и более широкой идентичности, чем только собственная семья.

Семья по-прежнему относится к ребёнку. Мы находим те же стили.

Семья с высокой рефлексией и ответственностью

Семья отчуждения (безразличный стиль)

Семья авторитарная со сложившимся стереотипом

Семья с попустительским отношением

Семья гиперопекающая

Деградирующая семья

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Неполная семья (острая потребность в отце – идентификация у подростков осуществляется с обоими родителями; отсутствие отца ослабляет социальную позицию подростка)

Приёмная семья (сложно для отрока)

Интернат («Дом, в котором…» М.Петросян)

2. Учебная деятельность в подростничестве

Школа, колледж

Меняется внутренняя позиция к школе и учению. Уже не учение, а взаимоотношения становятся основой внутреннего интереса. Общение становится особой школой социальных отношений. Наиболее значимым становится сверстник.

Учёба занимает большое место в жизни подростка. Позитивное то, что он готов к тем видам учебной деятельности, которые делают его более взрослым в его собственных глазах. Такая готовность может быть одним из мотивов учения. Возникают такие мотивы, которые связаны с перспективой будущей профессии, с идеалом, кумиром. Знания обретают особую ценность в силу того, что обеспечивают подростку расширение собственного сознания и значимое место среди сверстников. Эрудит популярен!

Познавательные интересы у подростков сильно различается, поэтому и мотивация к учению весьма варьирует.

Критичное отношение к речи учителя, обострено чувство справедливости в отношении оценок.

Недопустимы запредельно-этические конфликты.

Типы поведения подростков в конфликтах.

Принципы управления педагогическим конфликтом с подростками.

Выражена ориентация на труд – новый мотив: заработать деньги

Роль общественно значимого труда остаётся актуальной: новые формы – волонтёры, следопыты. Д.И. Фельдштейн показал, что подростки стремятся к утверждению себя в реальных отношениях общественно полезной деятельности. Архаично могут звучать её названия, но суть остаётся.

3. Умственное развитие в подростничестве

Речь.

Развитие речи идёт за счёт расширения словаря и за счёт усвоения множества значений слов. Именно в отрочестве человек начинает понимать, что развитие речи определяет умственное развитие.

Подросток интересуется правильностью своей устной и письменной речи. Живо улавливает ошибки в произношении других, хотя и сам их делает. Склонен иронизировать над собой по этому поводу. Может улавливать историческое движение языка, читая старорусские романы. Но таких подростков немного!! Языковая среда обеднена, субкультура этого не предполагает!

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Поэтому важно держать верхний уровень речевой культуры независимо от среды и собеседника! Не то скатимся к «кушать подано!».

Важен авторитет культурного носителя языка. Помимо классической литературы большое развивающее значение оказывают все СМИ. Особое место должен занимать учитель! («А я вам говорю не ложьте книги…» или «Пингвины – это типа обожратые ласточки»).

Именно школьное обучение является фактором качественного изменения направления познавательного развития.

Семья – культура общения в привычно бытовой деятельности, совместные чтения и обсуждения. (Как у Бунина живописаний нигде нет! – Анюта говорит: «Мама, послушай»,- и зачитывает отрывок из «Антоновские яблоки»).

По мнению Дж. Брунера, школа вводит ученика в особую реальность – реальность самого языка и освобождение от вербального реализма. Реализм как мировоззрение, характеризуется представлениями, которые человек имеет о языке и слове, а также его представление о мышлении вообще. Именно в школьном обучении у подростка формируются независимые, оторванные от непосредственной ситуации способы мышления, обусловленные отделением слова от обозначаемой вещи и повседневной действительности. Иначе говоря, у подростков речевые знаки перестают восприниматься как свойства обозначаемых вещей, последовательность: «объект – имя» перестаёт быть обязательной. Освобождение от вербального реализма приводит подростка в богатство реальности самого языка.

Персональное постижение языка, его значений и смыслов индивидуализирует самосознание подростков, а значит и формирует субъектность, в чём и есть высший смысл развития.

Подростковая языковая субкультура (СООБЩЕНИЕ)

Сенсорное развитие

Продолжает осваивать сенсорные эталоны.

Восприятие изобразительного искусства связано с совершенствованием в освоении графических схем, графических образов.

Роль уроков рисования: подросток решает задачу на подбор освоенных ранее графических образов (нарисовать натюрморт – ранее умел рисовать яблоко, стол, тарелку,…Как эти усвоенные графические образы использовать теперь).

Графический образ – это 3-х компонентный конгломерат: представление о том, как предмет должен быть изображён. Это 1 – зрительные образы, 2 – представления о предмете, 3- двигательные представления о том, как построить изображение.

Подросток проявляет в своих графических образах нерасчленённое взаимодействие всего изобразительного опыта – визуального реализма и интеллектуального реализма. Визуальный реализм – графический образ и связанное с ним графическое построение на основе визуальных восприятий предмета. Интеллектуальный реализм – графический образ предмета и его графическое построение на основе обобщённых знаний о предмете.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Подростки используют нередко шаблоны – стереотипное изображение привычных образов, которые весьма прочно укореняются в опыте ребёнка и находят одобрение учителя. Даже шаблоны цвета! Использование шаблонов графических образов и цвета не только тормозит развитие изодеятельности, но и затормаживает развитие визуального восприятия – самого непосредственного восприятия окружающего мира (не видят уникальности цветка, заката солнца, течения реки, выражения лица… - неинтересно – всё шаблонно-одинаково, зачем ходить в галереи и всматриваться в лица окружающих людей!!!).

Онтогенетический путь сенсорного развития в подростничестве – от освоения дифференцированных сенсорных эталонов к их преодолению через деятельность произвольного восприятия всего богатства признаков предметов, природы и социальных феноменов!!!

Восприятие музыки. Занимает приоритетное место. Дифференцируется восприятие классической музыки и современной музыки больших частот. Музыка больших частот самая популярная у подростков.

Именно подростки и юноши наиболее сензитивны к восприятию музыки. Ананьев Б.Г. экспериментально установил связь музыки и поведения: музыка выступает регулятором поведения. В частности, музыкальный ритм производит в организме физиологические изменения, которые идентичны реакциям при сильном волнении и аффекте. Не зря для согласования трудового ритма (рабы на галерах, жнецы,…) пели трудовые ритмичные песни. Колыбельные песни – расслабление, умиротворённость, покой!

Музыкальный ритм и музыкальная частота формируют психофизиологическую и социальную зависимость к ним, которая идентична наркотической. ВЫВОДЫ!!! Чем более мощное физиологическое воздействие оказывает музыка, тем сильнее степень вовлечённости в неё и сильнее степень отрешения от самого себя! Массовидные явления утраты самоидентичности – не могли назвать своё имя, место нахождения, время (рок-зал Японии).

Отдельные подростки обнаруживают склонность к классической музыке. Но это требует наличия 3 основных способностей. Теплов Б.П. назвал их так:

- Ладовое чувство – чувствование эмоциональной выразительности музыки
- Способность к слуховому представлению – способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями. Это ядро музыкальной памяти и воображения
- Музыкально-ритмическое чувство
- Музыкальный слух – специальная способность, сформированная УЖЕ НА ОСНОВЕ СЛУШАНИЯ МУЗЫКИ.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Музыкальный слух позволяет воспринимать и представлять музыкальные образы. Если это есть – слушать музыку понятно и интересно, если нет - …

Выражен разрыв между подростками в культурном отношении.

Мышление.

Всё большее значение приобретает теоретическое мышление, способность устанавливать максимальное количество смысловых связей во всём, что воспринимается: природа, социальные отношения, физические задачи, лингвистические красоты,… С 11-12 лет развивается формальное мышление. Подросток может рассуждать вне связи с конкретной ситуацией. Может действовать в логике своего рассуждения, не привязываясь к конкретным действиям, явлениям, ситуациям. Формируется субъективная логика, которая может показаться примитивной, быть ошибочной,..НО! Это уже формальная самостоятельная логика. Поощрять «Рассуждалки», «Умствование» (но не умничанье типа «ни слова в простоте»), «Философствование». Это прививает вкус к умственной деятельности, воспитывает интеллект!!!

Особую роль в этом процессе играет погружение в широкую социальную жизнь. По Пиаже, социальная жизнь трансформирует интеллект через воздействие 3 посредников: 1 - языка (знаки), 2 - содержания взаимодействия – интеллектуальные ценности, 3 – правил мышления (коллективные или логические нормы). Очевидно, что присваиваемые социальные отношения вырабатывают у подростка новые возможности мышления.

Может подвергать переменные комбинаторному анализу, чтобы найти все варианты возможных связей и зависимостей.

В состоянии не только экспериментально преобразовывать, изменять независимые переменные, но и прогнозировать результат, то есть выдвигать гипотезы, инструментально их проверять. Важно, что в отличие от детства, может объяснить результаты, логически истолковать их. При этом переживает интеллектуальные чувства – новизны опыта и знания, новых идей, наслаждение собственной мыслительной деятельностью (а не только, чтобы похвалили) – размышление о мысли доставляет радость. Такое формальное мышление позволяет подростку вырваться из конкретной предметной области настоящего и вторгнуться в область абстрактного и возможного.

Это обеспечивает глубину постижения учебного материала. Чем быстрее освоит формальное мышление, тем успешнее усвоение школьной программы. Однако многие подростки остаются на уровне конкретного мышления. Причин много:

социальные условия;

генетический фон;

внутренняя позиция самого подростка (гасит познавательный интерес – познавательная психическая активность падает без внутренней мотивации).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Внимание, память, воображение.

Уже стали самостоятельными психическими функциями и подросток сам выбирает, которой отдать приоритет. Так у каждого появляется индивидуальная доминирующая функция.

Внимание произвольное. Хорошая концентрация, послепроизвольное сосредоточение. Парадокс утомляемости: можно наблюдать апофеоз концентрации в значимых ситуациях (зачёт, интересно!) и полное исчезновение внимания – полная прострация, рассеянность. Кривая утомляемости в 13-14 и 16 лет резко повышается.

Память. Способен произвольно управлять своим запоминанием. До 13 лет постепенный рост. А с13 до 15-16 лет – более интенсивный рост памяти, способности к заучиванию.

Перестраивается сама память: отмезанического запоминания к осмысленному, логическому.

Становится более доступным запоминание абстрактного материала.

Запоминание, строится прежде всего на опосредованных знаковых системах, прежде всего речи.

Воображение. Преобразуется в самостоятельную внутреннюю деятельность. Может проигрывать мыслительные задачи с формулами по математике и химии, зингвистические задачи,…Особенно важны образы воображения для социального развития. Так как реальных преобразований в социальном мире он свершить не может (нельзя!), использует возможности воображения (крушить школу и нелюбимого «лирика», отправить на Северный полюс конкурента-соперника, спасти пингвинов,…)

В воображении проживается свобода от ограничений, чувство взрослости и независимости !

При этом имеется возможность не просто построить желаемую сюжетную линию событий, но и пережить напряжения, конфликты и отрефлексировать их. Это уже опыт, хотя на основе воображаемых ситуаций, но сами переживания реальны!

Может возникнуть антагонизм мышления и воображения. Могут быть крайние типы подростков: сухие реалисты (мыслители) и фантазёры.

Воображение в подростничестве может не только обогатить внутренний мир, соединиться с рациональным знанием и преобразовавшись стать подлинным творческим потенциалом личности. Оно может придти в упадок после детства, лишить полёта фантазии. ПОЧЕМУ!

4. Межличностное взаимодействие подростков (презентация)
5. Личность отрока

Важнейшей особенностью становится стремительное развитие самосознания посредством рефлексии на себя и других. Подростковая рефлексия хотя и поднимает подростка на исключительную для него высоту, отличается свободной ассоциативностью – мысли текут по разным направлениям в зависимости от чувств и внешних обстоятельств.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Целостность рефлексии придаёт лишь исключительная направленность на самого себя, куда бы ни направлялась рефлексия, она всё равно возвращается на самого подростка

Важная особенность – появляется феномен «рефлексия на рефлексию». Он выражается в рационализации «А правильно ли я думаю, делаю, говорю, выгляжу,…». Результатом этого феномена может стать застенчивость подростка. Это своеобразная застенчивость, так как в её основе лежит не страз незнакомого, а робость из-за своих возможных неудач в суждениях, оценках,… Усиливаются переживания по поводу возможных (будущих!) переживаний, предвосхищение своих негативных переживаний (эмоциональная рефлексия) может делать подростка не только застенчивым, но замкнутым, малообщительным и нелюдимым. Важно, чтобы был референтный человек, с которым этот барьер был преодолён. Нередко это мама, подруга, вымышленный герой. Собеседником может стать ДНЕВНИК. Именно в подростковом возрасте по этой причине (без опасения несостоятельности! «лохануться») начинают вести дневники.

Особые переживания представляет внешность. Порой затруднена идентификация с собой на уровне тела. Отроки любят и свои недостатки, и этим тоже утверждают себя в мире. Примите меня таким, как я есть! И это нормальная идентификация.

Основной вопрос подростка «Кто я». Это источник самопознания. Самооценки и притязаний, в том числе на взрослость. Самосознание подростка уже включает в себя все компоненты взрослой личности.

Внешний облик становится наиболее выраженным предметом озабоченности. Непросто приспособиться и принять свой телесный образ.

Проявляется надежда на свою привлекательность. Отдельных волнует и проблема духовности в выражении лица.

Происходят нередко сложные инициации своего имени (отказ от детского, ласкательное, романтичное, мужественное… не Ромашка, а Ромич, Роман).

Притязания на признание сконцентрированы на признании самости, уникальности при психологической зависимости от сверстника. Выглядит это следующим образом: 1 заявление «Не путайте меня с другим!», 2 заявление «Мы все так делаем!» (ПРИМЕР: Анюта заявляет: «А у нас в 7 «А» не носят дублёнки, а куртки!»). Видимое своеобразие сочетания 2 позиций демонстрирует эгопозицию подростка.

Характерны завышенные максималистские позиции, а возможности их реализации часто находятся в противоречии. Это приводит к кризису идентичности. Его содержание составляют противоречивые состояния, ценности, мотивы, поступки: от глубинной идентификации с другим к резкому отчуждению; от альтруизма к жестокости; от страха смерти до суицидальных мыслей и попыток.

Главная характеристика возраста – стремление быть и считаться взрослым. Это стремление выступает одной из форм проявления самосознания.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Специально следует отметить зависимость поведения от депривации притязаний на признание. В этом возрасте формируются типы межличностных отношений, индивидуальный стиль поведения. Роль основных социальных систем: стиля семейного воспитания, взаимодействия с родителями, сверстниками, педагогами. Исследования Литвиновой Н.А.

Поведение подростков при депривации сверстниками, педагогами религиозных, этнических семейных ориентаций – проблема современности.

Интенсивное формирование половой идентификации. Период полового созревания, возникновения сексуального влечения. Подросток осваивает сущностные характеристики мужских и женских ролей. Половое воспитание должно быть одухотворённым (Л.И.Божович).

Психологическое время личности. Подросток живёт в настоящем времени, но для него большое значение имеет будущее время. Его мир насыщается идеальными представлениями, порой не соответствующими реалиям. Объектами представлений становятся профессия, статус, финансовое положение, внешность, семья. Менее представлены – политические взгляды, правовые отношения, геополитические проблемы.

Социальное пространство – составляет, прежде всего, система межличностного взаимодействия, а также система прав и обязанностей.

6. Межличностное взаимодействие в подростковом возрасте

Главное наполнение жизни подростка – это общение. Это исключительно важная деятельность. Эльконин определил интимно-личностное общение ведущей деятельностью возраста. Проанализируем по всем признакам ведущей деятельности.

Особо отметим, что речевая культура каждого поколения является показателем духовности общества.

Подросток нередко становится приверженцем асоциального поведения. Почему! Источником его активности выступают 2 противоречивые тенденции: быть как все и быть иным.

Работа с подростками показывает их высокую сензитивность к освоению прав и обязанностей. Именно в этом возрасте эффективно формировать основы правового правосознания.

С 12 до16 лет интенсивное становление себя как личности. Этот процесс идёт в 2 направлениях: 1- стремление к освоению и овладению всем диапазоном социального пространства; 2- стремление к рефлексии на свой внутренний интимный мир. У каждого сочетание и темп этих процессов разный. Поэтому одни производят впечатление «не по годам взрослых», а другие – инфантильных.

В межличностных отношениях актуальной становится проблема лидерства. Подростковые неформальные объединения. Подростковая субкультура. Роль СМИ в формировании подростка

ОБЩЕНИЕ со взрослыми

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Испытывает потребность в эмоциональном контакте, поддержке и одобрении взрослых, несмотря на тенденцию к отчуждении.

Лёгкая ранимость подростка требует большого такта, тонкости в стилях общения.

Общение неравномерно, что обусловлено высокой неустойчивостью настроения.

Сопротивление давлению взрослых, уход из ситуации, детские реакции (капризы, непослушание, упрямство, плаксивость). При непосильных нагрузках или желании вернуть расположение взрослого могут иметь место реакции оппозиции (стремится вернуть внимание, переключить его с кого-то другого – «заболело ухо!»).

Характерна имитация поведения. Положительная имитация прквалирует; негативная имитация встречается редко (имитация негативного образа).

Часто встречаются формы гиперкомпенсации – при неудачах в одной области – добиться в другой, порой самой сложной!

Каждый тип семьи вызывает специфические затруднения в общении и нарушения поведения: авторитарный, попустительский, гиперопекающий.

Разнообразие стилей общения со взрослыми обучает подростка их гибкому применению в самостоятельной жизнедеятельности.

ОБЩЕНИЕ со сверстниками

Это школа нерегламентированных взрослыми социальных отношений. Учится рефлексии на себя и другого. Проблема взаимодействия «Я» и «Мы»: быть уникальным, быть лидером, быть признанным и «слиться со всеми» в ситуациях эмоционального напряжения и социального выбора. Отрок стремится познать и пережить обе эти ипостаси, поэтому он трудно предсказуем.

Социальные сравнения с равным по статусу - ламинальность – между двумя статусно-возрастными группами: дети и взрослые. ДИСКУССИЯ: маргинальный – ламинальный статус.

Неформальные сообщества формируют свою культуру, все компоненты и функции (см. СПД).

Дружба и любовь. Отношения с противоположным полом. Романтические отношения.

Проблемы сексуального развития.

Важность психологического просвещения по вопросам самопознания, взрослости, дружбы, любви и сексуальных отношений.

ТЕМА 7-8. ЮНОСТЬ

ВОПРОСЫ:

1.Переходный период – ранняя юность (16-17 лет)

2. Сущность кризиса 17 лет

3. Основные направления (линии онтогенеза) и условия развития в юности

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Переходный период – ранняя юность (16-17 лет).

14-16 лет – переходный период между подростничеством и юностью. Социальные ожидания к личности старшеклассника сопряжены с профессиональным самоопределением, хотя бы первоначальным. Юноша должен разобраться в своих склонностях, оценить свои способности, сформулировать притязания. Он уже может иметь представление будущей профессии и своих достижениях. Это очень сложная задача, которую решает молодой человек в этом возрасте.

В ситуации нестабильности социально-экономических, политических отношений, когда интенсивно идёт трансформация ценностно-смысловых ориентиров, эта задача ещё более усложняется.

Исследования Дубровиной показали, что далеко не все 9-классники могут справится с этой проблемой. Многие из них чрезмерно тревожны, эмоционально напряжены и боятся выбора. Поэтому предпочитают остаться в школе. Здесь роль играет и школьная атмосфера, решения сверстников, влияние родителей.

В этот период жизни усиливается значимость собственных ценностей, хотя во многом они подвержены внешним влияниям.

Более точными и тонкими становятся оценки себя и других, менее категоричны становятся суждения (У меня не очень покладистый характер, но я могу быть уступчивым).

В 9 классе усиливается тревожность как у мальчиков, так и у девочек. Это является следствием ситуации выпускного класса.

В переходный период притупляется острота восприятия сверстников. Больший интерес начинают представлять взрослые, чей опыт помогает ориентироваться в вопросах выбора, представлений о профессиональных преимуществах и рисках.

Сфера межличностных семейных отношений отступает на второй план в представлениях о своих ролях. Исследования Кривцовой показали, что такие роли, как «Хороший сын», «Семьянин» упоминаются значительно реже. На первой позиции появляется ориентация на будущую профессиональную деятельность, работу, «…позволяющую зарабатывать себе на жизнь». При этом проявляется неуверенность в своих возможностях достичь высокой материальной обеспеченности. Это приводит к тому, что многие не стремятся получить высшее образование, хотя и остаются в школе ещё на 2 года.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ

В период ранней юности не у всех проявляется напряжение, бурный поиск смысла жизни, своего места в этом мире. Многие хорошо осознают, что возникающие новые социальные и интеллектуальные потребности могут быть удовлетворены только в будущее, поэтому теперь «незачем

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

напрягаться». Можно выделить 3 основных варианта развития в период ранней юности:

1 вариант - многие плавно и постепенно продвигаются к новому периоду в своей жизни, а затем относительно легко включаются в новую систему отношений. Им не свойственны порывы романтизма, их радует спокойный и упорядоченный образ жизни. Больше интересуются общепринятыми ценностями, ориентируются на оценки окружающих, опираются на авторитет. У них хорошие отношения с родителями и учителями.

Тем не менее, при таком благоприятном протекании ранней юности существуют некоторые минусы в личностном развитии:

- Снижается самостоятельность
- Возрастает пассивность
- Поверхностность в привязанностях и увлечениях

Более приемлемым считается для полноценного личностного развития наличие сомнений, поиска!!!

2 вариант развития – быстрое, скачкообразное развитие. При высоком уровне саморегуляции хорошо контролируются быстрые изменения потребностей, ценностей, моделей поведения,…. Старшеклассники быстро и рано определяют свои жизненные цели и стремятся к их достижению. При этом, слабее развиты рефлексия и эмоциональная сфера.

3 вариант – мучительные поиски своего пути. Для них характерны неуверенность в себе, плохое понимание самих себя., недостаточное самопознание, высокая произвольность. Но и она не компенсирует недостаточность рефлексии и самопознания.. Они импульсивны и непоследовательны, недостаточно ответственны. Часто отвергают ценности родителей, но не в состоянии предложить свои. Войдя во взрослость они продолжают метаться и долго не могут интегрироваться с себе равными.

Динамика развития в ранней юности зависит от ряда условий:

- Общение со взрослыми, к которому возникает особый интерес. Восстанавливается эмоциональный контакт с родителями, причём на более высоком уровне (Советчики в сложных вопросах!). Обсуждение жизненных перспектив, планов на будущее, анализируются трудности, особенности жизни в семье. 70% старшеклассников хотели бы стать похожими на своих родителей!

Но отношения со взрослыми, хотя и становятся более доверительными, продолжают сохранять дистантность. Содержание такого общения значимо, но это не интимная информация!!! Они не стремяться здесь к глубокому самораскрытию, психологической близости. ПАРАДОКС, взрослые часто обманываются этим.

- Общение со сверстниками – необходимое условие для становления юношеского самоопределения. Его функции другие: интимно-личностное, исповедальное! Приобщает другого к своему внутреннему миру – к своим

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

чувствам, мыслям, переживаниям, интересам и увлечениям.. Содержание такого общения – реальная жизнь, а не жизненные перспективы, информация достаточно секретна. Такое общение требует взаимопонимания, внутренней близости и откровенности.. Оно основано на отношении к другомк как к самому себе, в нём раскрывается собственное Я-реальное. Именно здесь поддерживаются самопринятие и самоуважение.

- Дружба. Она уникальна и занимает исключительное положение – привилегированное! В ряду других привязанностей. Повышаются требования к дружбе, усложняются её критеоии (уже не только поделиться яблоком!)
- Любовь. Юношеская любовь включает в себя дружбу, в то же время она предполагает большую степень интимности. После наигранных о тношений в подростковом возрасте может появиться настоящая влюблённость. Юношеские мечты о любви отражают, прежде всего, потребность в эмоциональном контакте, тепле, понимании, душевной близости. При этом часто не совпадают потребность в самораскрытии, душевной близости и чувственность. Противоречие, метания души! Противопоставление любви как высокого чувства и сексуальной потребности особенно выражено у мальчиков. Одни преувеличивают аспект сексуальной близости, другие – наоборот, стараются от него отгородиться – аскетизм, интеллектуализм как психологическая защита. Для первых это «грязь», для других – это «не интересно».

Способность к интимной юношеской дружбе и романтической любви скажется в дальнейшей жизни. Эти отношения определят важные стороны развития личности, моральное самоопределение и то, кого и как будет любить уже взрослый человек.

СТАБИЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ

Для ранней юности характерна устремлённость в будущее. Остро стоит проблема создать жизненный план. Иными словами, кем быть! Каким быть! Личностное и моральное самоопределение.

Жизненный план – это осознание своих целей в жизни и путей их достижения (а не туманные подростковые представления о будущем).

Прежде всего профессиональное самоопределение – это выпускные классы. Ряд самоограничений! Самоконтроль и оценка своих возможностей! На что ориентируются современные старшеклассники при выборе профессии!! МИНИ_ТЕСТ (проранжируйте критерии выбора прфессии)

Самоопределение – центральное новообразование этого возраста. Личностное и профессиональное. ЭТО новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нём.

По мнению Дубровиной, иногда новообразованием нужно считать не само самоопределение, а готовность к нему, так как имеет место отсрочка реализации жизненных планов (в виду учёбы в школе). СМ. стр. 290 – Толстой Л.Н.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Самоопределение связано с новым восприятием времени – восприятие настоящего с точки зрения будущего, соотнесённость прошлого и будущего. Теперь осознаётся временная перспектива: Я охватывает и прошлое, и настоящее, и будущее. Устремлённость в будущее – важнейшая особенность. Она лишь тогда благоприятна, когда есть удовлетворённость настоящим.

Колебания самооценки, уверенности в себе и неуверенности – проявления нестабильности личности.

Но можно говорить об общей тенденции к стабилизации личностного развития на границе подросткового возраста и ранней юности. Старшеклассники в большей степени принимают себя, их самоуважение выше. Интенсивно развиваются саморегуляция, повышается контроль за своим поведением, проявлениями эмоций.. Настроение становится более устойчивым и осознанным.

Начинает развиваться и нравственная устойчивость личности. Более ориентируются на собственные взгляды, убеждения. Знания об окружающем мире и нормах морали объединяются в единую картину. Благодаря этому нравственная саморегуляция становится более устойчивой и осмысленной . Самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой МИРОВОЗЗРЕНИЯ- системы ясных и устойчивых убеждений. Картина мира может быть как материалистической, так и идеалистической. Старшеклассник познаёт мир, а затем возвращается к себе и задаётся мировоззренческими вопросами (Чудновский В.Э.): что я значу в этом мире!

Не у всех формируется мировоззрение. В результате мы имеем смешение ценностных позиций, неспособность сделать выбор! Вспомним Эриксона – необходимость мировоззренческого выбора в юности. Если нет – смешеие ценностей не позволит личности найти своё место в мире человеческих отношений и не способствует психологическому здоровью. ПРИМЕР: А.ТОСС – оказаться «НЕ ТАМ!»

Изменяется мотивация учебной деятельности. Она становится, по мнению Петровского, сознательной. Учебно-профессиональная компонента мотивации.

ЛИНИИ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕННОГО МИРА

Что такое жизненный мир! Почему стоит к нему обратиться при анализе психического и личностного развития взрослого человека!

В основе понимания лежит концепция жизненного пространства Левина. Её суть: индивид и воспринимаемый им мир представдяют собой единое векторное поле, специфика которого определяется значимостью всего того, что воспринимается и осознаётся. Это позволило иметь понятие полевого поведения. Вектор поведения определяется особенностью мотивации, в основе которой лежит предпочтение, характер снятия напряжения. Эта концепция хорошо описывает динамику мотивационных процессов. Развитие получила в работах Ф.Василюка. Выделенные им типы жизненного мира соотносятся с центральными жизненными принципами

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

(принципами существования) – удовольствия и реальности. Эти 2 принципа он дополнил принципом ценности.

В жизненном мире выделяют 2 аспекта: внешний и внутренний. Каждый из них имеет 2 модальности:

- Внешний: лёгкий – трудный
- Внутренний – простой – сложный

Таким образом образуются следующие сочетания типов жизненного мира:

1. внутренне простой и внешне лёгкий
2. внутренне простой и внешне трудный
3. внутренне сложный и внешне лёгкий
4. внутренне сложный и внешне трудный

Кулагина и Колюцкий выделяют 5-й тип жизненного мира – сущностный. Он характеризуется незначимостью как трудности внешнего аспекта, так и сложности внутреннего. Это «как бы простой» и «как бы лёгкий! Мир. Все значимые мотивы являются сущностными и потому принципиально однородны. Центральным жизненным принципом становится принцип сущности. Это позволяет реализовать основную потребность – быть самим собой.

САМОСТОЯТЕЛЬНО – СООБЩЕНИЕ «Особенности онтогенеза жизненного мира»

Происходит окончательное становление типов линий онтогенеза жизненного мира. Основную роль в этом процессе играет становление мировоззрения. С мировоззренческими установками связано и становление морального и профессионального самоопределения.

Жизненный мир получает наибольшее развитие в рамках ведущей деятельности. Жизненный мир формируется в представлениях и отношениях, установках в основных контекстах ведущей деятельности – общения:

- в общении со взрослыми реализуется заинтересованность в опыте и знаниях, их оценках и рекомендациях. Это имеет значение не только для профессионального самоопределения, но и для нового аспекта построения отношений – отношения к близкому взрослому как наставнику, учителю, идеалу, носителю соответствующего идеала.

– общение с близкими сверстниками. Она определяет способность или неспособность будущего взрослого к глубоким, доверительным отношениям. Она определяет отношение к будущей семье, формальной и неформальной группам. Выделяются дети с высоким духовно-нравственным потенциалом. Чувство Родины! Милосердие! Любовь к природе. Эгоцентричные мотивы не предполагают ориентацию в самоопределении на духовно-нравственные ценности.

Выделяют 3 линии онтогенеза, в которых, в целом, и определяются 3 типа жизненного мира – эгоцентричная линия онтогенеза, духовно-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

нравственная линия онтогенеза, гедонистическая линия (личностная неразвитость, инфантилизм, диффузная идентичность (Эриксон) вследствие неразвитости представлений о мире и себе. СМ. таблица на стр. 99

2. Сущность кризиса 17 лет

Юность – это время выбора жизненного пути. Строятся планы, одним из которых суждено сбыться, другим – нет. Дороги, которые мы здесь выбираем, очень во многом определяют всю последующую жизнь.

Кризис 17 лет возникает точно на рубеже школьной жизни и новой взрослой. Это граница окончания привычной жизни в кругу своей семьи, школьного класса. С этого возраста начинают отсчёт периодизации развития зрелой личности. В отечественной психологии, впрочем, как и в зарубежной, им уделяется незначительное внимание. Поэтому позднейшие периоды жизни человека по-разному дифференцируются разными авторами. Наиболее общепринятой в нашей стране считается периодизация В.Ф.Моргуна, в которой выделены 10 этапов возраста взрослости:

1 –юность (18-23)
2 – молодость (24-30)
3 – переход к расцвету (30)
4 – расцвет (31-40)
5 – переход к зрелости (40)
6 – зрелость (40-55)
7 – кризис 50-55
8 – пожилой возраст (55-75)
9 – старческий возраст (75-90)
10 – долгожительство (свыше 90)

Таким образом, юность начинается кризисом 17 лет. Это, по словам Эльконина, наиболее тяжёлый кризисный период наряду с кризисом 3 и 11 лет. Сопряжён, прежде всего, с отношением к такой ценности как образование. Отношение к ней неоднозначно и в семье, и в обществе. Более того, осознание ценности образования как значимой соотносится с осмыслением того, что достижение поставленной цели сложно. Поэтому растёт эмоциональное напряжение! В ситуации выбора. По закону градиента цели Миллера, чем ближе приближение к достижению цели, тем сильнее тенденции её избегания. В зависимости от линии онтогенетического развития (эгоцентрической, духовно-нравственной, гедонистической0 идёт борьба мотивов, распределяется локус ответственности, растёт напряжение. ПРИМЕРЫ

Для тех, кто тяжело переживает кризис, характерны различные страхи, которые могут приводить к невротическим расстройствам.

Индивидуальные различия в переживании кризиса велики. При всех вариантах новая жизненная ситуация требует хороших адаптационных способностей, чтобы к ней приспособиться, что вызывает большую или

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

меньшую напряжённость. Помогают успешнее адаптироваться поддержка семьи, уверенность в правильности выбора, в своих способностях, чувство компетентности.

Юность называют вторым переходным периодом. Как пишет А.В.Толстых, юноша, как и подросток, ещё не совсем взрослый человек. Если подросток более тесно связан со своим детством, то юноша тяготеет к молодости и зрелости.

Юность решает задачи окончательного действенного самоопределения и интеграции в общество взрослых людей..

Социальная ситуация – ситуация выбора жизненного пути. Начинается реализация планов, выработанных в 16-17 лет.

Характерны 3 основных варианта жизненного пути:

- Обучение в вузе
- Поиски работы
- Армейская служба

Есть варианты иждивенчества, криминальной жизни, проституции, бегство от общества (в наркотики, религиозные секты, нарциссическую погружённость в себя).

Обращает на себя внимание феномен «юношеских религий». Как отмечает Х.Ремшмидт, эти религии и соответствующая идеология предлагают упрощённую жизнь, подчинение вождю (гуру), организуют насыщенную общими переживаниями групповую жизнь (используют медитацию, транс, экстаз,…). Эти религии нередко приводят к разрыву с семьёй, передаче имущества…

Наркомания – это параллельная реальность, вступив в которую постепенно теряются связи с той, в которой ты был рождён. То есть – это деформации личности.

Крайняя форма бегства от общества – суицид.

3. Основные линии онтогенеза

Основные линии онтогенеза обусловлены сформировавшимися в ранней юности типами жизненного мира.

Линии онтогенеза, связанные с гедонистической направленностью личности (атавистический тип жизненного мира) вообще не предполагают самоопределения. Выбор предопределён самой гедонистической установкой. В случае простого и лёгкого жизненного мира она реализуется посредством паразитического существования. К примеру, жизнь за счёт родителей, пример Обломова. Замужество!!! Мелкое жульничество!!

Общее: отсутствие самоопределения, чётких жизненных планов, способности к полноценной трудовой и учебно-профессиональной деятельности. При изменении жизненных обстоятельств может меняться в лучшую сторону.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Линии онтогенеза с эгоистической направленностью (сложным и простым жизненным миром) характеризуются достаточно сформированной иерархической системой ценностей, доминированием эгоцентрических мотивов. К примеру, престижная мотивация. Выбор подвержен влиянию моды, конъюнктуры и других внешних условий.

Другой вариант здесь – это мотивация власти, доминантности.

Третий – ориентация на материальный статус благополучия, богатства.

Духовно-нравственная и сущностная направленность личности (сложный и «как бы лёгкий» и сущностный тип жизненного мира) предполагают поиск призвания, выбор наиболее подходящей склонностям профессии.

Таким образом, окончательное самоопределение, позволяющее начать утверждать себя в жизни, и является центральным возрастным новообразованием юности.

ТЕМА 9-10. Молодость (ранняя взрослость)

Вопросы.

1. Общая характеристика возраста и основные линии онтогенеза
2. Личностное развитие. Кризис 30 лет
3. Профессиональное развитие
4. Когнитивное развитие

1. Общая характеристика возраста и основные линии онтогенеза

Молодость охватывает период жизни от окончания юности – 20-23 года, до примерно30 лет. Причём верхняя граница может сдвигаться в сторону следующего периода – зрелости.

Основные отличительные черты возраста:

- Время созидания семьи и устройства семейной жизни
- Время освоения выбранной профессии
- Время определения отношения к общественной жизни и своей роли в ней

Молодости присущ оптимизм. Доступны наиболее сложные виды профессиональной деятельности, наиболее полно и активно происходит общение, наиболее легко устанавливаются и развиваются отношения, в первую очередь - дружбы и любви.

В молодости, или как её называют ещё, ранней взрослости большинство людей обладают хорошим физическим развитием. Физическая сила, функционирование органов и систем, репродуктивные способности. Скорость реакции, двигательные навыки другие физические возможности достигают апогея в 25-30 лет. После начинают медленно убывать. Однако для человека этот спад незаметен, за исключением спортсменов. Или

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

критических ситуаций. Существенное снижение уровня функционирования организма по 6 важнейшим физиологическим показателям – сила мышц, функции почек, объём лёгких, жизненная ёмкость лёгких, скорость проведения нервного импульса, сердечно-сосудистая функция, наступает после 40 лет.

Это оптимальное время для самореализации. Возникающие трудности не воспринимаются непреодолимыми, сопутствующие им сомнения и неуверенность быстро проходят, активно идёт поиск новых возможностей для достижения целей.

В современную эпоху увеличения продолжительности жизни и расширения сроков получения образования молодость стала наиболее ценным возрастом, влияющим своими взглядами, вкусами, ценностями на всю культуру общества. Отсюда и большое желание быть в разряде молодых.

Молодость таит в себе огромную притягательную силу – силу обаяния. И не только физической привлекательности, хотя это очевидно, но и обаяния тех видов деятельности, которые доступны молодости в наибольшей степени и составляют её атрибут. К примеру, обаяние широких жизненных перспектив, веры в свои силы, оптимистическое отношение к будущему.

Главные стороны жизни в молодости представлены:

- Любовь и семья
- Профессиональная деятельность
- Дружба

Молодость называют возрастом любви. Для неё характерно оптимальное сочетание психологических, физиологических, социальных и дл. Факторов, благоприятствующих выбору спутника жизни и созданию семьи.

Конечно, любви все возрасты покорны. Но молодость исключительно сензитивный возраст любви и создания семьи.

Создание семьи чрезвычайно важно для личностного развития, так как это позволяет человеку реализовать очень значимую, а может и основную сторону своего предназначения. Это обеспечивает новый социальный статус – семьянин, высоко и позитивно оцениваемый обществом. Холостых и незамужних подвергают во многих культурах остракизму, осмеивают, принижают, не позволяют занимать должности,…

От того, как складывается семейная жизнь, во многом зависит и личностный рост. ПРИМЕРЫ!!!

Особенно большое значение имеет рождение детей. Семья приобретает новое качество, получает окончательное завершение как важнейший институт продолжения рода и преемственности поколений. Отношение к семье без детей было и есть неоднозначно, хотя с преобладанием негативной модальности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Таким образом, выбор спутника жизни и создание семьи – важнейшая сторона социальной ситуации развития в молодости. Соответствующая этой ситуации деятельность становится одной из главных сторон жизни.

НО! Несмотря на сензитивность молодости к созданию семьи и все имеющиеся сопутствующие данному возрасту благоприятные факторы, задача выбора спутника жизни не всегда решается успешно. Статистика разводов – белее 50%. Причины: пресловутое «не сошлись характерами» и «семейная ладья разбилась о быт». По сути об одном – несбывшиеся надежды на гармоничные супружеские отношения. Возможно, не опознали любовь и влюблённость! Любовь по определению Тейяра де Шардена – «соединение сутью». Что означает соединение сутью! Единение сутью, происходит прежде всего на основе созвучия, близости сущностных связей с миром. Обязательно должны быть какие-то очень значимые, важные стороны жизни, которые объединяют обоих. Это условие супружеской любви, в отличие от безусловной родительской любви.

Супружеской любви присущи 2 основные характеристики – разделённость и непреходящесть. Разделённость раскрывает каждого и делает более самими собой (самость, субъектность). Им всегда легко и просто быть вдвоём. С ней связана самая важная функция любви – понимание. На основе познавательной функции она обеспечивает не только взаимное знание, но и рождает понимание. По словам Франкла это помогает проникнуть в личностную структуру другого, понять его «духовное ядро».

Любви присущи такие феномены, как: 1- особая зоркость любящего (секрет Лиса, который он поведал Маленькому принцу – зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь!); 2- кристаллизация (идеализация). Это не познание другого, а самообман. Не единения «единой сутью», а есть собственные ожидания. Это состояние влюблённости. Влюблённости свойственны бурные и интенсивные проявления чувств. Нет непосредственного знания непреходящести чувства, и этот дефицит вынужденно восполняется верой. Возникает проявление ревности. Влюблённость проходит, и совместная жизнь теряет смысл. Проходящая со временем влюблённость – это вынужденная, ложная реализация потребности в любви. Важно распознать разницу и создавать семью по любви!

Профессионализация - это вторая важнейшая сторона социальной ситуации развития в этот период. Если в юности происходит личностное и профессиональное самоопределение, то в молодости человек утверждает себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство. Завершается профессиональная подготовка. Возможна переподготовка!

Обретает чувство профессиональной компетентности, делает первые шаги в вертикальной карьере.

Таким образом, центральным новообразованием возраста являются семейные отношения и чувство профессиональной компетентности.

Установление дружеских связей – важная сторона межличностных отношений. Дружба в этот период выходит на качественно иной уровень. В отличие от приятельских отношений предполагаются духовная близость,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

доверие, привязанность и общность интересов. Поэтому она возникает в совместной деятельности на работе, в общественных организациях, клубах.

Основные линии онтогенеза

Главные стороны жизни в молодости по-разному развиваются и имеют разное содержание при различных линиях онтогенеза. Рассмотрим их подробнее.

При гедонистической личностной направленности:

Не способен ни к содержательным семейным отношениям, ни к овладению профессией (Обломов, стр. 344);

Установка на паразитическое существование, мелкое хулиганство, алкоголизм;

Отсутствие дружеских связей.

При эгоцентрической направленности возможны несколько вариантов:

Браки по меркантильным мотивам (богатство, карьера, известность)

Выбор профессии по эгоцентрическому мотиву «значимость – достижимость» (профессия не становится интересной, не является ценность сама по себе, а лишь средством к достижению эго –мотива), нет профессиональной компетентности и достижений:

Нет дружбы, есть приятельские отношения.

При духовно-нравственной и сущностной направленности:

Стремление к сущностному содержанию всех сторон жизни. Даже при неудачах содержание жизни определяется либо общей ориентацией на духовно-нравственные ценности, либо генерализованной сущностной связью с миром.

Семья создаётся на основе встречи с духовно близким человеком, созвучным тебе.

Профессиональная деятельность основана на интересе к выбранному делу.

Дружеские связи в своём истинном, сущностном проявлении. Истинная дружба, возникшая в молодости, сохраняется всю жизнь (Пушки и Пущин, Гёте и Шиллер).

2. Личностное развитие. Кризис 30 лет

Основные особенности личностного развития:

- Дальнейшее формирование идентичности (личностной, социальной, гендерной, этнической, профессиональной)
- Достижение близости с другими людьми (Эриксон)
- Соотнесение мечты с реальностью, формирование карьеры, поиск наставника (по Левинсону Д.)

При этом отмечается гендерное расщепление мечты у женщин. У мужчин мечты о будущем носят однородный характер и связаны, в основном, с профессиональной деятельностью. У женщин примерно 80%

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

сочетается несколько ролей: и семейные, и профессиональные. Лишь 18% связывают свои мечты о будущем только с одной ролью. Вероятно, такое раздвоение осложняет реализацию мечтаний.

Период 28-33 года связывается автором с пересмотром человеком своей мечты, с переиерархизацией своих целей и ценностей. При этом женщины делают перемены кардинально чаще, чем мужчины. Для них нетипична смена приоритетов.

Женщины более требовательны и критичны в поисках наставника, чем мужчины.

Эмпирические исследования советских психологов выявили ряд особенностей личностного развития в молодости. Так, Д.Леонтьев, ,Калашникова обнаружили заметные возрастные и гендерные изменения в системе ценностей. Мужчины в 20-23 г. Осознают главными ценностями творчество, интересную работу, семью: женщины – любовь, семья, хорошие друзья. В 30-33 г. Соответственно, у мужчин – семья, здоровье, материально обеспеченная жизнь: у женщин – семья, уверенность в семье, творчество.

Исследования Л.Молчановой и О.Бороздиной показали, что в самооценках в период молодости отражаются, прежде всего, личностные качества, родственные узы, семейные отношения, социальные контакты, увлечения, интересы, деловую сферу. При этом мужчины, прежде всего, называют свои моральные качества, женщины – эмоциональные особенности.

Основной источник самоуважения у мужчин – деловая сфера, у женщин – социальные взаимоотношения.

Самооценка в этом возрасте достаточно устойчива. Имеет тенденцию к занижению у женщин и завышения у мужчин. Я-образ мужчин более позитивен.

Кон И.С. отметил также, что мужской Я-образ содержит преимущественно информацию о значимой деловой, спортивной, профессиональной деятельности, сексуальной сфере; женский – внешняя привлекательность.

Н.Обозов выявил гендерные различия в отношении к вознаграждению, женщины оказались более зависимы от оценок окружающих, в большей мере испытывают потребность в вознаграждении. Мужчины хотя и любят получать вознаграждения, но если они уверены, что выполнили работу хорошо, то и без вознаграждения будут довольны собой и не испытывать досады.

Кризис 30 лет – острое эмоциональное состояние, возникающее в ситуации столкновения с препятствиями на пути удовлетворения важнейших жизненных потребностей. Это кризис молодости.

Это состояние может быть устранено известными из прошлого опыта способами.

В чём его психологическое содержание?

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Человек завершает определённый путь своего развития. Время подвести итоги и определить направления дальнейшей жизненной перспективы. Феноменология этого кризиса и связана как раз с рефлексией пройденного пути и осознанием своих возможностей (упущенных нередко!). Для женщин – это более трудное, чем для мужчин, прощание с молодостью!

Это острое переживание своей профессиональной жизни. С одной стороны, переживание некоторого застоя и потребность в переменах наряду со страхом перед ними. Более тяжело это переживается мужчинами, что объясняется особыми социальными ожиданиями относительно их профессиональной карьеры.

В чём причина переживания неудовлетворённости собой и своей жизнью? Кон И.С. пишет, что никто не может реализовать себя полностью и свойственный молодости самоанализ, рефлексия на себя выявляют эту «недосамореализацию». Самоанализ имеет здесь особое значение. Он обеспечивает переоценку ценностей, пересмотр собственной личности. По мнению Толстых, человек видит, что отпущенные ему возможности, их реальное поле постепенно начинает сужаться – он уже не может сделать «ВСЁ», его сковывают семья, профессиональная этика, привычный образ жизни,… Человек понимает, что он стоит всё перед той же задачей – найти себя в новых обстоятельствах жизни, соразмеряя масштаб своей личности с новыми перспективами и новыми ограничениями, которые увидел лишь теперь.

Итак, кризис 30 лет возникает вследствие нереализованности жизненного замысла. Если происходит переоценка ценностей и пересмотр собственной личности, то речь идёт о том, что замысел вообще был неверным. И развитие сковывают либо семья, либо профессия, либо … Если жизненный путь выбран верно, то привязанность к какому-то одному аспекту жизни не сковывает, а наоборот, развивает личность.

Кризис 30 лет называют кризисом смысла жизни. Действительно, с этим возрастом связаны поиски смысла существования. Эти поиски знаменуют переход от молодости к зрелости.

В то же время проблема поиска смысла возникает и в другие возрастные периоды. Ей посвящены исследования В.Франкла. Смысл – это то, что связывает цель и стоящий за ней мотив, это отношение цели к мотиву. Отсюда следует, что проблема смысла жизни возникает тогда, когда цель не соответствует мотиву, когда её достижение не приводит к удовлетворению потребности, то есть, когда цель была поставлена неверно. В данном возрасте приходим к выводу, что неверен был определённый в юности жизненный замысел.

Согласие с миром, способность быть самим собой – вот тот мотив, депривация которого оборачивается потерей смысла жизни. Полная потеря – экзистенциальный вакуум возможен тогда, когда в жизни нет ни одного значимого мотива.

Эгоцентрические мотивы, как и гедонистические, неадекватны согласию с миром, они подвержены пресыщению. Разве только

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

патологическая гипертрофированная потребность в наслаждении! Это ведёт к «опрощению» жизненного пространства, оскудению человеческого в человеке.

Кризис знаменует обращение человека к решению экзистенциальных проблем, уяснению смысла своей жизни, подведению её первых итогов.

3. Профессиональное развитие

Начальный период трудовой деятельности связан с адаптацией к ней ти к новому трудовому коллективу. С этим связывается повышение тревожности личности, падает устойчивость самооценки, снижается её уровень, возникает опасность закрепления неадекватно заниженной самооценки и представления о себе («я – лопух»).

Исследования Т.Кухаревой свидетельствуют о двусторонней связи возраста молодости и адаптации к профессиональной деятельности. С одной стороны, молодой человек имеет большие адаптационные способности, чем человек средних лет, но с другой стороны, у последнего больше опыт срабатываемости и межличностного взаимодействия в трудовом коллективе. Молодые люди успешнее и быстрее адаптируются к коллективу, чем к самой профессиональной деятельности.

Около 25 лет начинается период упрочения карьеры.

Осознание правильности или ошибочности профессионального выбора приходится на первые 7-10 лет. Происходит смена места работы, специальности.

Нормативный кризис 30 лет сказывается на профессиональной деятельности. Возможны 4 основных пути его разрешения:

- Прекращение профессионального роста
- Упрочение одной из сторон профессиональной деятельности
- Конструктивное разрешение кризиса (нахождение ресурса для перехода на новый уровень профессионального мастерства)
- Деструктивное разрешение (конфликты, смена места работы).

После 33 лет наблюдается упрочение карьеры, тенденция к сохранению выбранной профессии. Около 40 лет может наблюдаться разочарование профессией, так как мечты о карьере не сбылись.

4. Когнитивное развитие

По данным Е.Бойко, к 25-30 годам многие психофизиологические функции достигают своего расцвета и сохраняются на достигнутом уровне до 40 лет.

Следует помнить Б.Ананьева: всякая функция проявляет свой действительный потенциал, если находится в состоянии полезного для неё напряжения. В таких условиях происходит эволюция таких функций.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Память взрослого человека не остаётся неизменной. В развитии вербальной кратковременной слуховой и зрительной памяти Петровым Я. Выявлено 2 периода: наиболее высокие показатели приходятся на 18-30 лет и снижение на 31-40 лет.

Наименьшим изменениям подвержена образная память

Активная умственная деятельность опосредует более высокие показатели памяти.

Мышление и речь.

Основная характеристика – комплексный характер мыслительных операций при высоком уровне интеграции различных видов мышления.

Наглядно-действенное мышление имеет самые высокие показатели в 31-32 и 34-35 лет.

Пики образного мышления: 20, 23, 25, 32, 35, 39 лет.

Теоретическое мышление имеет пики высот в: 20, 23, 25, 32 года.

Внимание

Н.Фоменко показал, что различные свойства внимания развиваются неравномерно. Наибольшим изменениям в данном возрасте подвергается объём, переключение и избирательность: постепенно прирастают от 18 к 33 годам. Пик в 27-33 года. После 34 лет – снижение показателей. Устойчивость и концентрация существенно не меняются.

Для возраста 25-34 года характерны более высокие суммарные показатели интеллектуальных функций, чем в период ранней взрослости – молодости.

Это период усиленного развития всех психических функций, их фронтальный прогресс.

Критерии когнитивной зрелости взрослых.

А). Анализом мышления человека в ранней взрослости занимался Клаус Ригель. Важным достижением (и критерием когнитивной зрелости) когнитивного развития он определил понимание противоречий, то есть диалектическое мышление. Взрослый человек в состоянии интегрировать идеальное и реальное, благодаря чему способен адекватно и воспринимать окружающее и реагировать, принимать адекватные решения.

Б). Гизелла Лейбоуви-Виф выделила в качестве критерия когнитивной зрелости взрослых обязательность и ответственность. Подлинная когнитивная зрелость наступает тогда, когда люди становятся действительно автономными и могут справляться с противоречиями жизненного пути. А это возможно лишь тогда, когда человек приобретает навыки самостоятельного принятия решений.

В). Точка зрения К. Шайи – он считает отличительным признаком мышления взрослых гибкость, в которой можно использовать все когнитивные способности. Выделяет 3 периода изменения функций интеллекта: 1 – период достижений. Приобретённые в детстве и юности интеллектуальные способности в ранней взрослости используются, чтобы

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

сделать карьеру и избрать стиль жизни. 2 период – период социальных достижений. Принимает решения, от которых зависят другие люди, обязан учитывать их интересы. 3 период – реинтегрирования. Использование знаний меняется. Опыт, мудрость, установки предлагаются другим поколениям в качестве примера, основы дальнейшего совершенствования.

Образование и опыт прямо влияют на когнитивное развитие взрослого человека. Ананьев показал, что интенсивность старения интеллектуальных функций определяется 2 факторами: одарённостью и образованием. Именно образование противостоит старению интеллекта, затормаживает его. Таким образом, образование через всю жизнь, непрерывное самообразование – единственное условие интеллектуальной полноценности взрослого.

С этих позиций решается проблема возраста и обучаемости. Обучаемость – восприимчивость к средствам воздействия в условиях учебной деятельности, обеспечивающим успешное овладение знаниями, умениями, навыками. Именно обучаемость отражает готовность человека к дальнейшему обучению и участию в труде.

Установлено, что вербальное обучение наиболее успешно в юношеском возрасте, ранней и средней взрослости. У пожилых людей имеет место снижение уровня успешности научения.

Моторное научение по-иному: снижение успешности наступает раньше – 30-35 лет (вождение авто,…). Но если использовать ранее приобретённые навыки, то снижение замедляется. (танцы взрослых и пожилых – использовать навыки детских танцев).

Пик обучаемости приходится на 18-25 лет. Решение профессиональных задач – 26-40 лет.

Обучаемость прямо связана с уровнем образования. При этом фактор возраста определяет различия: так, исследования Степановой показали, что инженеры с высшим образованием 25-27 лет более восприимчивы к учебному материалу, чем 35-40-летние. Но представители старшей группы превосходили молодых по объёму знаний.

Исследование Маньковского и Литовченко показало снижение уровня психической активности с возрастом (выборка 20-100 лет). Снижение носит двувершинный характер: после 40 до50 лет и после 75 лет.

Низкая обучаемость, необучаемость прямо связаны СС снижением функций памяти. У обучаемых структура памяти сходна со структурой в ранней зрелости и молодости (18-25 лет), т.е. самые высокие показатели. У них более высокие показатели вербально-логического, образного и практического мышления, гибкие взаимосвязи всех мыслительных процессов и операций.

Таким образом, очевидно, что эволюция интеллектуальных функций прямо связана с постоянной оптимальной интеллектуальной нагрузкой. Отсутствие оной - преждевременная инволюция когнитивной сферы.

ВЫБОР ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ в период молодости

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Необходимость выбора собственной жизненной стратегии — общий принцип как для молодых мужчин, так и для молодых женщин. Он не зависит от того, что их мечты существенно отличаются друг от друга. Так, Левинсон в своих исследованиях указывает на то, что для женщин свойственна раздробленность в мечтах, в то время как мечты мужчин носят однородный характер и связаны с достижениями на работе. Женщины мечтают о замужестве и карьере, при этом больший вес придается именно браку. Только около 18% женщин связывают свои мечты исключительно с успехами на работе. В то же время всего чуть более 15% ограничивают свои планы на будущее традиционными ролями жены, матери, помощницы. Однако даже те женщины, которые мечтают и о карьере и о браке одновременно, учитывают интересы мужей, ограничивая свои мечты, касающиеся личных достижений на работе. Эти различия, по-видимому, связаны с разными мотиваторами у мужчин и женщин, то есть теми факторами, которые участвуют в мотивационном процессе и обусловливают принятие решения, или, по-другому, мотивационными детерминантами. Психологические исследования показывают, что при принятии решений мужчинам свойственно опираться на мотиватор «потребность», а женщинам — «долженствование» (Ермолин А. В., 1996). Это согласуется с данными других авторов, доказывающих большую предрасположенность женщин к усвоению общественных норм и требований.

МОТИВАЦИЯ БРАКА

Большая социальная адаптированность девушек приводит к тому, что они оказываются раньше юношей подготовленными к семейной жизни с ее ограничениями и обязанностями, умением соотносить свои желания с потребностями другого человека, с необходимостью строить интимные отношения не только в сексуальном плане, но и в социальном. По мнению Эриксона, готовность человека к семейной жизни проявляется именно с того момента, когда он осознает, что готов к особенным интимным чувствам, которые подразумевают соединение двух людей без опасения некой потери в себе (Хьелл Л., ЗиглерД., 1997). Процесс образования семейной пары — обычное явление в период ранней взрослости. Большая часть молодежи в планах готова к этому, однако сроки их реализации могут быть самыми различными. Образовавшаяся собственная здоровая семья продолжает обеспечивать особую потребность каждого человека, которую Э. Фромм назвал потребностью в установлении связей (раньше это делала родительская семья). Устанавливая особые интимные отношения, человек получает возможность о ком-то заботиться, принимать в ком-то участие, нести ответственность за кого-то, создает условия собственной безопасности и защищенности. При этом, как показывают исследования, мотивы создания союза у молодых людей бывают совершенно различными. Мотивация брака включает в себя, по крайней мере 5 основных мотивов: любовь, духовную близость, материальный расчет, психологическое соответствие, моральные соображения (Ковалев С. В., 1988). Среди тех, кто вступил в супружеский союз по любви и общности взглядов, максимальное количество

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

удовлетворенных и минимальное – неудовлетворенных. Важно единство этих двух мотивов. Разочарование семьей и браком оказалось более вероятным у тех, кто ориентировался исключительно на свои чувства без необходимой для их сохранения духовной общности супругов. По мнению некоторых исследователей, в большом числе случаев любовь оказывается фактором, препятствующим сохранению союза. В нетерпении любви мы ищем не супруга, а любимого, забывая о том, что жить нам придется не с одним этим прекрасным чувством, а с ее предметом и носителем — вполне конкретным человеком, обладающим уникальным психическим миром, образом своего «Я», темпераментом, характером и личностными особенностями, отчего слияние двух «Я» не всегда приводит к появлению одного «Мы». Под романтическим покровом любви мы очень часто забываем тот элементарный факт, что, сколь бы супруги ни любили друг друга, в своей семье они будут просто обязаны выполнять обычные для каждой супружеской пары функции. Кроме того, многие, особенно молодые женщины, вступают в брак с целью обрести собственную идентичность в другом человеке и благодаря ему. Результатом такого «эксперимента», зачастую ведущим к распаду семьи, оказывается либо разочарование, либо формирование патологической зависимости.

МОТИВАЦИЯ РАЗВОДОВ

Возрастной период жизни человека от 20 до 40 лет -- это не только период активного образования семейных пар, но и время их частого распада. По статистике, основная масса разводов совершается именно до 40 лет. В 1986 г. доля разводящихся мужчин этого возрастного периода составила 73,9%, женщин -- 78,3%. Пик интенсивности разводов приходится на возрастную группу 25-29 лет. Наиболее часто встречающийся возраст расторжения браков у мужчин -- 28,8 лет, женщин -- 27,8 лет. Что же побуждает молодых людей к расторжению брака, расставанию? Изучение мотивов разводов по данным бракоразводных процессов привело к созданию различных классификаций мотивов разводов у разных авторов. В целом в качестве основных причин, побуждающих людей к расторжению брака, могут быть названы следующие (Юркевич Н.Г., 1970):

1) несоответствие (несовместимость) характеров;

2) нарушение супружеской верности;

3) плохие отношения с родителями (вмешательство родителей и других родственников);

4) пьянство (алкоголизм);

5) вступление в брак без любви или легкомысленное вступление в брак;

6) осуждение супруга к лишению свободы на длительный срок.

За указанными мотивами разводов часто скрыты более основательные и серьезные расхождения между супругами. Иногда реальный мотив подменяется другим. Например, муж может быть не доволен лидерством жены в семье или дисгармонией в интимных отношениях, а на суде указывается обобщенный размытый мотив - «не сошлись характерами».

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Неудача построения семейной жизни накладывает определенный отпечаток на последующее поведение человека, корректируя его представление, а иногда и ценностное отношение к совместному проживанию с другим человеком. Однако статистические данные показывают, что более половины разошедшихся супругов вступают в повторные браки, стараясь снова создать семью. При вступлении в брак третий и даже четвертый раз у некоторых людей процесс построения семейной жизни занимает весь возрастной период ранней взрослости, часто продолжаясь дальше. Разочаровываясь, молодые люди, побуждаемые необходимым чувством заботы о других и потребностью в новой любви, заботе о себе, ищут новых партнеров, предпочитая новые браки или сожительство. Другая же часть людей остаются одинокими.

МОТИВАЦИОННАЯ УСТАНОВКА ОДИНОКОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ

Мотивационной установкой в пользу выбора одинокого образа жизни часто оказывается желание избежать множества проблем, которые может нести неудачное супружество. Оставаясь одиноким, молодой человек не ограничивает собственной свободы, не испытывает ощущений скуки, досады, раздражения, сексуальной неудовлетворенности и одиночества от общения с «надоевшим» человеком. В то же время такое отношение к жизни нередко приводит к тому, что человек оказывается поглощенным только самим собой. Реализуя потребность в самоозабоченности, эти люди стараются огородить себя от любого проявления настоящей вовлеченности в близкие отношения, так как требования и риск, связанные с интимностью, представляют для них угрозу собственной свободе. В результате человек занимает позицию отчужденности и незаинтересованности в любых отношениях, как в личных, так и в социальных. Таким образом, выбор между стремлением к свободе и стремлением к защищенности и безопасности, которые достигаются в здоровой семье, делается в пользу свободы. Почему человек выбирает свободу и одиночество, являясь молодым и полным сил? Что мотивирует подобный выбор? По мнению Карен Хорни (Ногпеу, 1942), корни такого поведения кроются в детских взаимоотношениях с родителями, когда родительская семья не удовлетворяла потребности ребенка в любви, не обеспечивала ощущения достаточной безопасности, формируя установку базальной тревоги и недоверия по отношению к окружающему миру. В свою очередь, ощущение недостаточной безопасности и беспомощности приводит к формированию различных защитных стратегий; некоторые из них в последующем человек пытается неутомимо воплотить в жизнь. Карен Хорни описала десять таких стратегий, получивших название невротических потребностей. В целом эти потребности присутствуют у всех людей, но в случае их невротического характера человек может превратить удовлетворение какой-либо потребности в способ жизни. Так, при испытывании избыточной потребности в независимости и самодостаточности возможно избегание любых отношений (в том числе и семейных), предполагающих взятие на себя каких-либо

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ТЕМА 11-13. ЗРЕЛОСЬ (средняя взрослость) 30- 60-70 лет

Вопросы:
1. Общая характеристика возраста и основные линии онтогенеза
2. Личностное развитие. Кризис 40 лет
3. Профессиональная продуктивность
4. Когнитивное развитие
5. Межличностное взаимодействие в период зрелости

1. Общая характеристика возраста и основные линии онтогенеза

Зрелость – самый длительный отрезок жизни человека. Его верхнюю границу разные специалисты определяют по-разному: от 50 до 70 лет. Принято её связывать с уходом человека на пенсию, отходом от активной трудовой деятельности – «уход от дел».

Согласно Эриксону, зрелость охватывает время от 25 до 65 лет.

Следует иметь в виду, что конец зрелости, как никакой иной возрастной период, имеет широкие индивидуальные различия.

Основные характеристики:

Пора полного расцвета личности

Возможность реализовать весь свой потенциал, добиться успеха

Время исполнения своего человеческого предназначения, как в профессиональной, так и семейной, общественной жизни

По мнению Эриксона, важнейшей эволюционной задачей является генеративность (поглощённость собой) и стагнация.

Р.Пек указывает 4 основных задачи средний взрослости:

1 – признание ценности мудрости по сравнению с ценностью физических сил

2 – усиление социальных аспектов межличностных отношений в силу определённых физических изменений (ослабление сексуальных ролей)

3 – сохранение эмоциональной гибкости, сопротивление эмоциональному обеднению

4 – сохранение умственной гибкости в противовес умственной ригидности. Если сохраняется умственная ригидность, то она перерастает в нетерпимость.

В зрелости, как и в молодости, главными сторонами жизни являются профессиональная деятельность, семейные отношения. Однако определяющая их ситуация развития существенно меняется: если в молодости она включала овладение выбранной профессией и выбор спутника жизни, то есть была ситуацией организации, создания соответствующих сторон жизни, то в зрелости это ситуации реализации себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и в жизни будущих поколений.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

По мнению Эриксона, основная проблема зрелости – выбор между продуктивностью и инертностью, которые характеризуют прогрессивную и регрессивную линии развития.

Важнейшей особенностью зрелости является осознание ответственности за содержание своей жизни перед самим собой и перед другими.

Развитие личности зрелого человека требует избавления от неоправданного максимализма, характерного юности и частично молодости.

У части людей в возрасте зрелости- 40 лет, бывает ещё один «внеплановый» кризис. Он возникает тогда, когда кризис 30 лет не привёл к решению экзистенциальных задач (аномальный кризис).

Выделяется внутри периода зрелости возраст «акме» - вершина, пора наибольшего расцвета. Это противовес мнениям, которые утверждают, что зрелость – это спад жизненной энергии и активности. Р.Крайг утверждает, что зрелость может быть периодом расцвета применительно к семейной жизни человека, его карьере или творческим способностям. Но при этом люди чаще задумываются над тем, что они смертны и что их время уходит.

Водораздел между прогрессом и регрессом связывается с возрастом по-разному разными авторами, но чаще все указывают на 40-50 лет. Это связано с начинающим биологическим старением. Ананьев показал, что процесс развития психических функций в зрелости сложен и неоднозначен. В ранние и средние периоды зрелости продолжается первая фаза – фаза прогрессивного развития. Однако есть вторая фаза, связанная со специализацией функций в профессиональной деятельности. Она достигает наибольшего развития в поздние периоды зрелости. Особо остро стоит проблема акме для творческих профессий. Всплеск творческих способностей может быть и в 37 лет (Шолохов – «Тихий Дон») и в последний год жизни (Чайковский – опера «Пиковая дама»). Как видим, наличие пика профессиональной деятельности для большинства профессий не обязательно и определяется индивидуальными особенностями человека.

Центральным возрастным новообразованием периода можно считать продуктивность, понимаемую как интегральное образование (Эриксон): профессиональная продуктивность и вклад в развитие и утверждение себя в жизни будущих поколений. Таким образом, если в молодости центральным новообразованием были семейные отношения и профессиональная компетентность, в зрелости – возникает объединённое образование, интегрирующее результаты развития обоих предыдущих.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 14. КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В молодости (РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ)

1. Особенности когнитивного развития в ранней взрослости.
2. Развитие личности в ранней взрослости.
3. Психологическое содержание кризиса 30 лет. Деятельность и общение в раннем возрасте.
4. Основные задачи развития в ранней взрослости.

Литература:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблема человекознания. – Москва-Воронеж, 1996.

2. Гамезо М.В. и др. Возрастная психология: личность от молодости до старости. – М., 1997.

3. Крайг Г. Психология развития. - СПб, 2000.

4. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. – Калуга, 1994.

5. Пиняева С.Е., Андреев Н.В. Личностное и профессиональное самоопределение в период зрелости // Вопросы психологии. – 1998. --№2. С.7-10.

6. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А.Реана – СПб-М, 2001.

7. Толстых А.В. Возрасты жизни. – М., 1988.

8. Шон Берн Гендерная психология. – СПб-М.,2001.

1.1. Ранняя взрослость – это период от 20 до 40 лет. При определении основных задач развития на данном возрастном отрезке чаще всего обращаются к теории Э.Эриксона. К их числу, согласно эпигенетической концепции, относят дальнейшее формирование идентичности и достижение близости с другими людьми.

Исследованиями развития психофизиологических функций взрослых доказано, что к 23-25 годам они достигают своего максимального развития и сохраняются на достигнутом уровне до 40 лет.

Любая сенсорная функция проявляет свой действительный потенциал лишь в том случае, если систематически находится в состоянии полезного для нее напряжения. Это именно то условие, которое обеспечивает сенсибилизацию (повышение чувствительности) функций в процессе труда. В таких условиях происходит эволюция данных функций. Одновременно с этим другие сенсорные функции, не имеющие таких условий развития, инволюционируют, причем преждевременно, в относительно молодые годы жизни. Следовательно, трудовая деятельность человека также определяет возможность сохранения достигнутого уровня развития психофизиологических функций. Следует отметить, что данная закономерность характерна не только для сенсорно-перцептивных процессов, но и для всех высших психических функций в целом.

Память взрослого человека также не остается неизменной. По результатам исследования Я. И. Петрова, в одни периоды наблюдается подъем в показателях уровня ее развития, в другие - временный спад.

Одной из основных характеристик мышления взрослых людей в период ранней взрослости является комплексный характер мыслительных операций при высоком уровне интеграции различных видов мышления.

По мнению некоторых исследователей (С.Пако, К.Ховланд), достижение оптимума развития интеллекта приходится на юношеский возраст. По мнению Равенна, если логическую способность человека 20 лет

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

принять за эталон, то в 30лет она будет равна 96%, в 40 лет – 87%, в 50 лет – 80%, в 60 лет – 75% от эталона.

По результатам экспериментального исследования, проведенного Л. Н. Фоменко, различные свойства внимания у взрослых людей изменяются неравномерно. Наибольшим возрастным изменениям подвергаются объем, переключение и избирательность внимания. Устойчивость и концентрация внимания, по ее данным, существенных изменений не претерпевают.

Как отмечается в отечественных психологических исследованиях, для возрастного периода 18-25 лет характерно усиленное развитие психических функций, их фронтальный прогресс.

Экспериментальные данные отечественных и зарубежных психологов свидетельствуют о важной роли неравномерности и гетерохронности развития в период зрелости.

1.2. В отечественной и зарубежной психологии имеется целый ряд исследований, посвященных изучению отдельных компонентов структуры личности человека в период ранней взрослости – направленности, Я-концепции, эмоциональной сфере. Их результаты позволяет лучше понять специфику личностного развития в этот временной отрезок, представить те характер происходящих изменений.

Значительное влияние на жизнедеятельность личности оказывает ее Я-концепция. Она находит отражение в самовосприятии, самоотношении, самооценке личности, является источником ее ожиданий. Уровень достижений человека связан с его самооценкой: чем он выше, тем выше самооценка. С возрастом самооценка становится все более дифференцированной. Это объясняется появлением у взрослого человека новых социальных ролей – профессионал, отец, мать, муж, жена.

И.С.Кон, обобщив результаты отечественных и зарубежных исследователей, также указывает на наличие определенных гендерных особенностей Я-концепции взрослых. Так, мужской Я-образ содержит преимущественно информацию о значимости трудовой, деловой, спортивной и сексуальной сфер. Молодые женщины в Я-образе отражают в основном свою внешнюю привлекательность. У женщин физическая привлекательность является основанием для ощущения счастья и высокой самооценки. У мужчин физическая привлекательность оказалась прямо связанной с ощущением счастья, тогда как с самооценкой зависимость была обратной.

Все представленные выше данные исследований подтверждают важную роль Я-концепции личности в регуляции ее контактов с окружающими и собственного поведения.

1.3. Кризис определяется психологически как ситуация невозможности дальнейшего существования в прежнем статусе, то есть такая ситуация, в которой субъект сталкивается с невозможностью реализации внутренних необходимостей своей жизни (мотивов, стремлений, ценностей). Кризис --

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

острое эмоциональное состояние, возникающее в ситуации столкновения личности с препятствием на пути удовлетворения ее важнейших жизненных потребностей, препятствием, которое не может быть устранено способами решения проблемы, известными личности из ее прошлого жизненного опыта.

И по социальным, и по психологическим меркам человек к тридцати годам завершает определенный этап своего развития. Возникает необходимость (социальная и личная) подвести предварительные (промежуточные) итоги и определить перспективы дальнейшей жизни. При этом у мужчин и женщин данный период может иметь отличия: мужчины чаще пересматривают свои карьерные установки и способы их реализации, а женщины делают окончательный выбор между карьерой и семьей.

Нормативный кризис молодости — один из самых острых кризисов развития. С профессиональной стороны основным его содержанием становится потребность в подведении промежуточных итогов, чувство некоторого застоя и потребность в ощутимых переменах наряду с некоторым страхом перед ними (ведь неудача здесь более значима, чем для молодого специалиста). Более тяжело этот кризис переживают мужчины, чем женщины, что объясняется особыми социальными ожиданиями относительно профессиональной карьеры мужчин.

1.4. При определении основных задач развития в ранней взрослости чаще всего обращаются к теории Э.Эриксона.

Важным па данном этапе выступает разрешение противоречия между близостью и изоляцией. Э.Эриксон использует термин «близость» как многоплановый, не сводя его лишь к физической близости людей. В это понятие он включает способность человека выстраивать и поддерживать полноценные межличностные отношения – дружеские, партнерские, любовные.

Неспособность устанавливать доверительные отношения ведет к чувству одиночества, социального вакуума. Человек ощущает себя в изоляции.

Известен и еще один подход к данной проблеме, предложенный Д.Левинсоном. Он называет раннюю взрослость периодом начинаний, потому что во всех областях жизни, (как личной, так и профессиональной), человек стоит в начале жизненного пути. По мнению Д.Левинсона, важнейшими задачами данного периода являются соотнесение мечты и реальности, формирование карьеры, поиск наставника.

Тема 15. ПСИХИЧЕСКОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ В зрелости (СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ)

1. Особенности и факторы когнитивного развития в средней взрослости.
2. Основные линии и задачи развития в средней взрослости.

Литература:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблема человекознания. – Москва-Воронеж, 1996.

2. Гамезо М.В. и др. Возрастная психология: личность от молодости до старости. – М., 1997.

3. Крайг Г. Психология развития. - СПб, 2000.

4. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. – Калуга, 1994.

5. Пиняева С.Е., Андреев Н.В. Личностное и профессиональное самоопределение в период зрелости // Вопросы психологии. – 1998. --№2. С.7-10.

6. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А.Реана – СПб-М, 2001.

7. Толстых А.В. Возрасты жизни. – М., 1988.

8. Шон Берн Гендерная психология. – СПб-М.,2001.

2.1. Психологические исследования, направленные на изучение когнитивного развития в средней взрослости, подтверждают справедливость теоретического положения о гетерохронности созревания, сохранения и угасания различных психических функций (Б.Г.Ананьев) и для данного возрастного периода.

Изучение возрастных изменений психических функций у взрослых 41-46 лет, выполненное под руководством Б.Г.Ананьева, выявило следующие особенности данного процесса. Наиболее высокий уровень развития на этом временном отрезке имеет внимание, тогда как функция памяти характеризуется самым низким уровнем развития в сравнении с другими психическими процессами. Значимое повышение уровня развития психических функций наблюдается в 41год и 44 года. Наиболее заметное снижение их функционирования отмечается в 45-46 лет.

Исследования К.Шайи и его сотрудников показали, что единый для всех интеллектуальных способностей паттерн возрастных изменений в период взрослости отсутствует.

Результаты Сиэтлского лонгитюдного исследования позволили определить возраст, в котором наблюдается значимое снижение функционирования первичных умственных способностей.

Существенное снижение по всем первичным умственным способностям может быть обнаружено не ранее 60 лет. Исключение здесь составляет вербальная скорость, значимое ухудшение которой выявлено в 53 года. В среднем же достоверное ухудшение функционирования всех первичных умственных способностей фиксируется в возрасте 67 лет.

К факторам, предсказывающим более раннее, чем в среднем по выборке, снижение умственных способностей, были отнесены:

1. значительное снижение личностной гибкости за предшествующие семь лет;

2. низкий образовательный уровень;

3. принадлежность к мужскому полу;

4. низкая удовлетворенность жизненными достижениями.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

К.Шайи и его коллеги выделили и ряд факторов, уменьшающих риск когнитивного снижения в старости. В их число входят:

1. отсутствие сердечно-сосудистых и других хронических заболеваний;
2. проживание в благоприятных условиях окружающей среды;
3. вовлеченность в виды деятельности со сложными условиями работы, стимулирующими интеллектуальную активность человека;
4. высокие показатели гибкости по объективным оценкам в задачах, гибкий личностный стиль в середине жизни;
5. брак с человеком, обладающим высоким уровнем когнитивного развития;
6. сохранение в поздней взрослости высокой скорости перцептивной обработки материала;
7. удовлетворенность тем, как сложилась жизнь, в средней и поздней взрослости.

2.2. По мнению Э.Эриксона, важнейшей эволюционной задачей, которую необходимо решить в этот период, является генеративность или поглощенность собой и стагнация. Генеративность предполагает принятие ответственности за судьбу следующих поколений, за состояние общества, в котором они будут жить и работать. Она связана с действиями взрослого человека в трех областях: прокреативной (удовлетворении потребностей следующих поколений), продуктивной (участие в обучении воспитании нового поколения через профессиональную деятельность и семейное взаимодействие), креативной (увеличение культурного потенциала общества). Позитивным качеством, приобретаемым на данной стадии, является забота. Важно то, что она основана нет только на чувстве долга взрослого человека, но и на его желании внести свой вклад в жизнь будущих поколений. Основной вопрос, волнующий человека: что я могу сделать для следующих поколений?

Если взрослый не хочет или не может стать продуктивным, то он склоняется к состоянию поглощенности собой. В этом случае основным предметом заботы взрослого становятся его личные потребности. Он начинает заботиться о себе так, как другие заботятся о собственных детях. Итогом подобной жизненной позиции, по мысли Э.Эриксона, будет стагнация личности, означающая прекращение ее развития.

Эти положения теории Э.Эриксона были расширены и дополнены Р.Пеком. Применительно к средней взрослости Р.Пек о четырех важных задачах:

1. Признание ценности мудрости по сравнению с ценностью физических сил.
2. Усиление социальных аспектов межличностных отношений в силу определенных физических изменений.
3. Сохранение эмоциональной гибкости, сопротивление эмоциональному обеднению личности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

4. Сохранение умственной гибкости в противовес умственной ригидности.

2.3. В конце ранней или начале средней взрослости (38-44 года) люди переживают один из сильных нормативных кризисов – кризис середины жизни. Поскольку значительная часть взрослых сталкивается с ним около 40 лет, то и в литературе он еще может называться как кризис 40 лет. Человек вновь пытается осмыслить свой жизненный путь, его ценностные основания, найти ответы на вопросы: как жить дальше, для чего жить дальше, чего я достиг в жизни?

Существуют различные подходы к пониманию причин кризиса середины жизни. Одни исследователи связывают его исключительно с убыванием физических сил и привлекательности человека этого возраста. Для тех, кто полагался в основном на свои физические качества и недооценивал роль когнитивной сферы, средняя взрослость может стать периодом тяжелой депрессии.

Другие ученые видят главную причину кризиса в осознании расхождения между жизненными планами человека и их осуществлением. Не всем взрослым удается двигаться вперед в соответствии со своими первоначальными замыслами жизненного пути. Чем значительнее расхождение, тем сильнее переживает его человек.

По мнению третьей группы психологов, к числу которых относятся, в частности, Е.И.Исаев, В.И.Слободчиков, кризис середины жизни следует рассматривать как кризис жизненных ценностей. В молодости и ранней взрослости человек успешно пользовался определенной ценностной системой, куда входили такие ценности как работа, семья, социальное и материальное благополучие и т.п. Все жизненные проблемы человек решал в рамках данной системы ценностных ориентаций. Средняя взрослость – это период поиска новых ценностных оснований жизни, выступающих своего рода ее духовными опорами.

Если переоценка жизненных ценностей произведена, то в соответствии с ней человек и начинает перестраивать свою жизнь. В том случае, когда переосмысление ценностей не выполнено и взрослый сохраняет иллюзорное представление о себе (прежде всего по параметру физических возможностей), то в дальнейшем подобные иллюзии могут привести к отчаянию и разочарованию в жизни.

Факторами, облегчающими разрешение кризиса, выступают:

1. умение поддерживать баланс между устремленностью в будущее и жизнью в настоящем;

2. оптимистическое восприятие жизни;

3. сравнение себя с людьми, которые ставят аналогичные цели и добиваются результатов в аналогичной ситуации. Некорректное сравнение может приводить к возникновению у человека чувства неполноценности (К.Рифф).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 16. Поздняя зрелость: ПСИХИЧЕСКОЕ И ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ В ПОЗДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ.

1. Психическое развитие в поздней взрослости.
2. Развитие личности в поздней взрослости.
3. Межличностное взаимодействие в поздней взрослости.
4. Смерть как финальная стадия человеческого развития.

Литература:

1. Бороздина Л.В., Молчанова О.И. Особенности самооценки в позднем возрасте // Вестник МГУ. – Сер. 14. – Психология. – 1988. -- №1.

2. Ермолаева М.В. Структура эмоциональных переживаний в старости // Мир психологии. – 1999. -- №2.

3. Крайг Г. Психология развития. -- СПб., 2000.

4. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старения. – М., 2002.

5. Немчин Т.А. Специфика социально-психологических факторов генезиса эмоций и их проявление в пожилом возрасте // Вестник ЛГУ. – Сер. 6. – Вып.4 (№27).

6. Психология человека от рождения до смерти // под ред. А.А.Реана. – СПб.-М., 2001.

7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И Психология развития человека. – М., 2000.

8. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. — СПб., 2002.

9. Шахматов Н.Ф. Старение – время личного познания вечных вопросов и истинных ценностей // Психология зрелости и старения. – 1998. -- №2.

3.1. Одно из главных изменений в когнитивной сфере в период поздней взрослости – снижение скорости выполнения физических и умственных операций. Одна из моделей объяснения изменений при старении -- гипотеза общего замедления – связывает их с замедлением передачи информации на уровне нейронов (Kail, 1997). В связи с этим интеллектуальные функции, которые сильно зависят от параметра скорости, обнаруживают спад в этом периоде развития. В поздней взрослости у людей возрастает время реакции, замедляется обработка информации, снижается скорость когнитивных процессов.

В таких видах памяти как сенсорная, кратковременная, память на отдаленные события существенных возрастных различий не выявлено. Однако они обнаружены по долговременной памяти (Альберт, 1988). В целом лучше всего сохраняется логическая память человека.

В поздней взрослости сохраняет действенность общая закономерность, согласно которой образование противостоит старению интеллектуальных функций. Если уровень образования человека выше среднего, то заметное угасание будет начинаться на то количество лет, которое взрослый затратил на дополнительное образование.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Психические функции, которые были ведущими в профессиональной деятельности, сохраняются лучше всех остальных.

Однако у части пожилых людей в поздней взрослости все же может наблюдаться снижение познавательной деятельности – как временное, так и прогрессирующее. Причины когнитивного спада подразделяются, на прямые и косвенные.

Между тем, есть одна особенность, по которой пожилые люди превосходят молодых. Это когнитивное свойство, имеющее в своей основе кристаллизованный интеллект, называется мудростью.

3.2. В соответствии с теорией Э.Эриксона центральный психосоциальный конфликт в поздней взрослости – целостность эго против отчаяния. Если взрослый доволен тем, как он прожил жизнь, если он видит свое продолжение в потомках или профессиональных достижениях, то ему не страшна неотвратимость смерти. В этом случае у него возникает чувство целостности (или интеграции) эго. Оно дает человеку ощущение полноты жизни и собственной целостности.

Отсутствие или утрата интеграции эго выражается в страхе смерти: человек не воспринимает свой жизненный цикл как завершенный путь. Осознание того, что осталось слишком мало времени для новых попыток, направленных на обретение целостности эго, понимание, что ничего уже невозможно изменить, рождает в человеке чувство отчаяния.

Дополняя теорию Э.Эриксона, Р.Пэк выделяет три важнейших проблемы, требующих своего решения в поздней взрослости:

1. дифференциация эго против поглощенности ролями;
2. трансценденция тела против поглощенности телом;
3. трансценденция эго против поглощенности эго.

Удовлетворенность жизнью в поздней взрослости зависит от состояния здоровья человека, материального, социального, семейного положения, жилищных условий, особенностей общения с окружающими, способности принять жизненные перемены. Социальное сравнение и социальная интегрированность, означающая сохранение в жизни человека значимых социальных ролей, референтных групп, оказывает позитивное влияние на пожилых и старых людей, способствует достижению целей развития в этом возрасте.

В поздней взрослости наблюдается определенная возрастная динамика мотивов. По данным Е.И.Ильина, для возрастной группы 60-70 лет характерны те же потребности, что и для более молодых взрослых. Это

- потребность в самореализации;
- потребность в созидании и передаче опыта следующим поколениям;
- потребность в активном участии в жизни общества.

С возрастом ослабляется связь человека с обществом, что находит отражение и в иерархии его мотивов. У взрослых после 70 лет она выглядит следующим образом:

- потребность в поддержании физического здоровья;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- потребность заниматься любимым делом (хобби);

- потребность в познании.

Диапазон психологического старения очень широк. И.С.Кон описывает шесть типов старости, выделяя среди них как благополучные, так и неблагоприятные. К благополучным типам старости он относит:

- активную творческую старость, предполагающую участие человека в общественной жизни;

- старость, направленную на удовлетворение потребностей и интересов человека, на которые раньше у него не было времени;

- старость, предполагающая основную направленность человека на семейную жизнь;

- старость, направленную на заботу о собственном здоровье.

Как отмечает И.С.Кон, удовлетворенность жизнью представителей двух последних типов ниже, чем у тех, для кого характерны первый или второй типы старения.

3.3 Большинство пожилых и старых людей включены в разнообразные отношения с членами семьи, друзьями, соседями. В качестве идеального варианта социального взаимодействия в поздней взрослости указывается следующий - наличие тесных связей с социумом при достаточно высоком уровне независимости человека. Он отражает рациональное сочетание ощущения семейной заботы и личной автономии.

В поздней взрослости увеличивается значимость внутрисемейных контактов. Общение с членами семьи становится важным источником удовлетворения потребности в безопасности, любви, принятии. Многие супружеские пары говорят об усилении роли брака для их эмоциональной жизни.

В поздней взрослости важной сферой межличностных контактов являются и отношения пожилых родителей с детьми. Выделяют четыре типа взаимодействия пожилых родителей и их взрослых детей:

1) равенство статуса — взаимодействие двух дружественных взрослых;

2) статус-кво — ребенок подконтролен родителю;

3) конфликт статуса — борьба за права и власть;

4) обмен статусом (или перемена ролей) — родитель зависит от взрослого ребенка.

Для пожилых людей существенным является наличие в семье внуков. Наличие внуков влияет на характер структурирования времени в поздней взрослости, на распространенность среди пожилых людей тех или иных занятий.

В поздней взрослости возрастает интерес к жизни братьев, сестер, усиливается связь между ними. Отношения, которые раньше были недостаточно близкими, могут обновляться, становиться более оживленными. Особенно важны подобные отношения для людей, не состоящих в браке.

Социальные контакты с друзьями или соседями оказывают большее влияние на благополучие человека в поздней взрослости, чем контакты с детьми или родственниками. Дружеские отношения в пожилом возрасте

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

снижают чувство одиночества, повышают самоуважение, в то время как семейные отношения зачастую конфликтны и могут стать источником неудовлетворенности и даже депрессии.

3.4. В последние тридцать лет психологи активно занимаются изучением различных аспектов смерти. В центре их внимания находятся мысли и страхи, окружающие смерть, поиски «гуманной смерти», то, как люди переживают и оплакивают горе.

Э.Каблер-Росс одна из первых проводила систематические исследования приспособления к мыслям о смерти и умиранию. В этом процессе она выделила пять стадий:

1. стадия отрицания, когда человек отказывается признать возможность своей смерти и ищет более обнадеживающие мнения;

2. стадия гнева наступает, как только человек осознает, что он умирает. Его охватывают гнев. Обида, зависть к окружающим;

3. стадия торга, на которой человек ищет способы продлить жизнь, пытается «договориться» с врачами, близкими, даже Богом;

4. стадия депрессии характеризуется ощущением безнадежности, которое охватывает человека;

5. стадия принятия, когда человек смиряется с предстоящей смертью и спокойно ожидает ее.

Как отмечает Э.Каблер-Росс, люди не обязательно проходят все данные стадии. Кроме того, их последовательность также может быть иной.

На реакции умирающего человека оказывают влияние культура, особенности личности, религиозные взгляды, продолжительность и характер болезни.

В последние годы жизни люди чаще вспоминают прошлое, как бы заново переживая его. Это обозрение жизни (то есть воспоминания и размышления о прошлом) является важной ступенью, на которую поднимается человек в конце жизненного пути. Это процесс ведет к подлинному личностному росту: человек разрешает старые конфликты, переосмысливает жизнь, и даже открывает в себе нечто новое.

Родным и близким умершего человека нужно справиться с потерей и приспособиться к ней. Краткосрочное приспособление к утрате включают в себя первичные эмоциональные реакции на утрату – горевание.

Несмотря на то, что многие специалисты сомневаются в возможности выделения универсальной последовательности фаз горевания, все некоторые исследователи считают это возможным. Они выделяют в горевании три фазы:

1 фаза, для которой характерен шок;

2 фаза включает активное переживание горя (плач, причитание, физические симптомы, депрессия);

3 фаза связана с приспособлением человека к новым обстоятельствам жизни.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Такие события как потеря супруга или друзей вызывают особенно сильный стресс у человека в поздней взрослости. Если в течение небольшого промежутка времени пожилой человек теряет нескольких близких людей, он испытывает перегрузку утратами.

Долгосрочное приспособление к утрате включают смену образа жизни, привычного распорядка, ролей и занятий человека. Эти перемены могут быть вызваны необходимостью заполнить пустоту, вызванную утратой.

Таким образом, смерть представляет собой необратимое прекращение всех жизненных функций. Она имеет личное и культурное значение и затрагивает не только умирающего, но и его близких.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ

1. Педагогическая психология как наука

1. Предмет педагогической психологии.
2. Структура педагогической психологии.
3. Задачи педагогической психологии.
4. Проблемы педагогической психологии.
5. Методы педагогической психологии.
6. История педагогической психологии.

Ключевые понятия: *педагогическая психология, предмет педагогической психологии, проблемы педагогической психологии, специальные методы педагогической психологии, формирующий эксперимент, история педагогической психологии.*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Предмет педагогической психологии.

Педагогическая психология представляет собой самостоятельную междисциплинарную отрасль знания, основывающуюся на общей, социальной, дифференциальной психологии, психологии развития, психологии личности, теоретической и практической педагогике. Предметом педагогической психологии являются факты, механизмы, закономерности освоения человеком социокультурного опыта и изменения в уровнях интеллектуального и личностного развития, которые происходят в человеке благодаря освоению этого опыта в разных условиях образовательного процесса.

Предмет педагогической психологии (по Божович Л.И.) - закономерности развития человека в условиях обучения и воспитания.

Ги Лефрансуа считает, что «педагогическая психология изучает мышление, память, обучение и другие темы, связанные с образованием. Разрабатывает и применяет обучающие программы».

Особенно тесно педагогическая психология связана с педагогическими науками, а также с общей психологией, психологией развития и психологией личности.

2.Структура педагогической психологии.

Педагогическая психология, как и любая другая наука, имеет определенную структуру, в состав которой традиционно входят следующие разделы:

1) Психология обучения
2) Психология воспитания
3) Психология личности и деятельности педагога.

И.А. Зимней предложена иная структура педагогической психологии:

1) Психология образовательной деятельности как единства учебной и педагогической деятельности.
2) Психология учебной деятельности и ее субъекта.
3) Психология педагогической деятельности и ее субъекта.
4) Психология учебно-педагогического сотрудничества и общения.

На основании идей В.В. Давыдова о неразрывной связи возрастной и педагогической психологии, о том, что развитие является содержанием, а обучение – формой детского развития, предлагаем следующую структуру курса:

1. Общие основы педагогической психологии
   1.1. Психология обучения
   1.2. Психология воспитания.
   1.3. Психология личности и деятельности педагога.
2. Возрастная педагогическая психология (в данном пособии раздел не представлен).

3.Задачи педагогической психологии (на основании подхода И.А. Зимней).

Задача общая: выявление, изучение и описание психологических закономерностей и особенностей интеллектуального и личностного развития человека в разных условиях обучения и воспитания.

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия.
- выявление наиболее эффективных методов и форм обучения и воспитания и условий их применения для наилучшего развития обучающихся.
- изучение психологических основ деятельности педагога.
- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимися социокультурного опыта, структурирование этого опыта, сохранение в индивидуальном сознании, использование в различных ситуациях.
- разработка психологических основ совершения образовательного

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

процесса на всех уровнях образовательной системы.

4. Проблемы педагогической психологии.

1) Проблема взаимосвязи обучения и развития (сензитивных периодов и их использования в обучении и воспитании, латентных периодов в развитии, попадания программы обучения в зону ближайшего развития ребенка и т.п.) – считаем ее основной.
2) Проблема психологической готовности детей к сознательному воспитанию и обучению.
3) Проблема генотипической или средовой обусловленности развития ребенка.
4) Проблема общего и возрастного сочетания обучения и воспитания.
5) Проблема системного развития ребенка и комплексности педагогических воздействий.
6) Проблема индивидуализации обучения и воспитания.
7) Проблема социальной адаптации и реабилитации и многие другие.

5.Общая характеристика методов педагогической психологии. Формирующий эксперимент.

Методы педагогической психологии – совокупность способов и приемов изучения предмета и проблем педагогической психологии.

Педагогическая психология использует все те методы, которые имеются в арсенале других отраслей психологии (общей психологии, психологии развития, психологии личности и др.) Б.Г. Ананьев все методы психологии классифицировал следующим образом:

1. Организационные (сравнительный, лонгитюдный, комплексный)
2. Эмпирические (наблюдение, самонаблюдение, эксперимент, анкетирование, тестирование (психодиагностические), анализ продуктов деятельности, биографические методы, методы моделирования).
3. Методы обработки данных (количественный и качественный анализ).
4. Интерпретационные методы (генетический, структурный).

С.В. Сарычев и И.Н. Логвинов выделяют группу специальных методов педагогической психологии, к которым они относят кроме психолого-педагогического эксперимента и психолого-педагогического тестирования еще и психологическое консультирование и психологическую коррекцию.

Ведущую роль в психолого-педагогических исследованиях принадлежит формирующему (психолого-педагогическому)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

эксперименту.Согласно мнению В.В. Давыдова и Ю.В. Громыко, формирующий эксперимент отличается от естественнонаучного тем, что предполагает «построение или порождение объекта внутри его структуры», после чего этот объект изучается. Формирующий эксперимент является комплексным и полидисциплинарным, включает элементы исследования и проектирования. Такой эксперимент должен быть длительным. О его эффективности судят по возможностям реализации основных идей и анализу последствий.

В учебнике Р.С. Немова описаны 3 схемы проведения формирующего эксперимента:

1) без использования контрольной группы (в пилотажном исследовании);
2) с частичным использованием контрольной группы (на завершающем этапе исследования);
3) с полным использованием контрольной группы(на всех этапах исследования).Наиболее достоверные результаты получаются при использовании третьей схемы.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

6. История педагогической психологии.

Педагогическая психология как самостоятельная наука имеет собственную историю становления и развития, изучение и анализ которой позволяет понять сущность и специфику предмета ее исследования. В учебнике И.А. Зимней весь путь развития педагогической психологии разделен на три основных этапа: общедидактический (представленности в идеях великих дидактов), общепсихологический (развития в общепсихологическом контексте и выделения в самостоятельную науку),разработки теоретических основ педагогической психологии (создания основных психологических теорий обучения). Новейшая история педагогической психологии связана в первую очередь с развитием компьютерных технологий.

Вопросы и задания:

1. Сравните подходы разных авторов к определению предмета педагогической психологии.
2. Охарактеризуйте подход В.В. Давыдова.
3. Как В.В. Давыдов аргументировал идею о неразрывной связи возрастной и педагогической психологии?

4. В чем специфика подхода И.А. Зимней к структурированию курса педагогической психологии?
5. Какие проблемы решает современная педагогическая психология?
6. Какие методы педагогической психологии можно считать специальными? Почему?
7. Назовите основные признаки формирующего эксперимента.
8. Какая из схем проведения формирующего эксперимента применяется в пилотажном исследовании? Почему?
9. Охарактеризуйте основные этапы истории педагогической психологии.

Рекомендуемая литература:

1. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: Схемы и тесты / Б.Б. Айсмонтас. М., 2002.
2. Амельков, А.А. Опоры по педагогической психологии / А.А. Амельков, М.А. Дыгун, Л.Н. Иванова. 2-е изд. Мозырь, 2004.
3. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. СПб., 2001.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И.А. Зимняя. 2-е изд. М, 2002.
5. Сарычев, С.В. Педагогическая психология. Краткий курс / С.В. Сарычев, И.Н. Логвинов. СПб, 2006.
6. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология для студентов ВУЗов /Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д, 2004.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

2. Учение и научение

1. Обучение, учение, научение, учебная деятельность.
2. Типы и виды научения.
3. Соотношение понятий знание, умение, навык.
4. Законы формирования навыка.
5. Общая характеристика усвоения.
6. Уровни усвоения знаний.

Ключевые понятия: *учение, научение, учебная деятельность, обучение, знание, умение, навык, усвоение, ассоциативное научение, интеллектуальное научение, законы научения, уровни усвоения.*

1. Обучение, учение, научение, учебная деятельность.

Обучение - система организации способов передачи индивиду общественно-исторического опыта.

Учение - деятельность ученика, система предпринимаемых им учебных действий по поиску и усвоению знаний, приобретению умений и навыков.

Научение - результат учения. Основной критерий – сохранность изменений в течение длительного времени. Термин "научение" применяется преимущественно в психологии поведения. В отличиеот педагогических понятий обучения, образования и воспитания, он охватывает широкий кругпроцессов формирования индивидуального опыта (привыкание, запечатление, образованиепростейших условных рефлексов, сложных двигательных и речевых навыков, реакцийсенсорного различения и т.д.).

Учебная деятельность - деятельность, в которой одни создают условия и организовывают усвоение, а другие усваивают учебный материал.

В содержание понятия "учебная деятельность" входят не только процесс и результат, но и структурная организация и субъектность учения.

2. Типы и виды научения.

Все виды научения можно разделить на два типа: ассоциативное иинтеллектуальное.

Характерным для ассоциативного научения является образованиесвязей между определенными элементами реальности на основе смежности этих элементов(физической, психической или функциональной).

Интеллектуальное научение направлено на усвоение существенных связей, структур и отношений объективной действительности.

Каждый тип научения можно разделитьнадваподтипа:рефлекторный икогнитивный.

Когда научение выражается в усвоении определенных стимулов и реакций, его относятк рефлекторному; при усвоении определенных знаний и определенных действий говорят окогнитивном научении.

В учебнике Р.С. Немова приводятся следующие виды научения.

1) Импринтинг (моментальное запечатление) - моментальное приспособление организма к конкретным условиям жизни с использованием готовых с рождения форм поведения.
2) Условно-рефлекторное: предполагает возникновение новых форм

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

поведения на первоначально нейтральных стимулах.

3) Оперантное: метод проб и ошибок. Желательный результат должен поощряться.
4) Викарное: научение через наблюдение за поведением других людей.
5) Вербальное: научение через язык и другие знаковые системы.

3. Соотношение понятий: знание, навык,умение.

Знание: а) проверенный общественно-исторической практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности; б) адекватное отражение действительности в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий.

Навык: действие, в составе которого отдельные операции стали автоматизированными в результате упражнения (автоматизированный компонент деятельности).

Умения: освоенные человеком способы выполнения действия, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков.

4. Законы формирования навыка (приводятся по Б.Б. Айсмонтасу).

1) Закон эффекта:для развития навыков необходимо знать результат каждого повторения и иметь желание при следующем повторении его улучшить.
2) Закон изменения скорости: быстрое, при первых повторениях, улучшение продуктивности навыков вскоре все более замедляется.
3) Закон неравномерности развития навыка: улучшение навыков чередуется с временными ухудшениями под влиянием ряда субъективных и объективных причин, влияющих на продуктивность.
4) Закон плато в развитии навыка: временное отсутствие улучшения или ухудшения продуктивности навыков говорит о перестройке их психологической структуры.
5) Закон переноса навыка: имеющиеся навыки облегчают развитие сходных по психологической структуре навыков (дают положительный перенос) и затрудняют развитие навыков, имеющих резко различную структуру (отрицательный перенос).
6) Закон отсутствия предела в развитии навыка: за счет перестройки структуры навыка возможно хотя бы незначительное улучшение его продуктивности.
7) Закон угасания навыка: при отсутствии повторений навык претерпевает обратное развитие и, прежде всего, деавтоматизируется, но возобновление повторений восстанавливает навык скорее, чем первоначальное его развитие.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

5. Общая характеристика усвоения.

Усвоение – это механизм, путь формирования человеком индивидуального опыта через приобретение общественно-исторического опыта как совокупности знаний, значений, обобщенных способов действий, нравственных норм и этических правил поведения. Кроме того, усвоение – это результат учения.

И.И. Ильясов, проанализировав основные теории учения, пришел к выводу о двухкомпонентной структуре процесса усвоения: 1) получение усваиваемых знаний об объекте и действиях с ним; и 2) отработка, освоение знаний и действий.

6.Сопоставление подходов разных авторов к определению уровней усвоения учебного материала (по Н.Т. Оганесян).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Б. Блум	**В.П. Симонов**	**В.Г. Королева**	**В.П. Беспалько**	**В.Н. Максимова**	**М.Н. Скаткин**
Знание	Различение	Репродуктивное самостоятельное воспроизведение	Ученический (деятельность по узнаванию)	Узнавание	Воспроизведение понятия
Понимание	Запоминание	Репродуктивное алгоритмическое действие	Алгоритмический (решение типовых задач)	Запоминание	Распознавание понятия
Применение	Понимание	Продуктивное эвристическое действие	Эвристический (выбор действия)	Понимание	Применение понятия
Анализ	Простейшие	Продуктивное	Творческий (поиск	Применение	Воспроизведение

	умения и навыки	творческое действие	решения)	(тематическое, предметное, межпредметное обобщение)	системы понятий
Синтез	Перенос				Применение системы понятий
Оценка					

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вопросы с задания:

1. Дайте определения понятий «обучение», «учение», «научение», «учебная деятельность».
2. Чем ассоциативное научение отличается от интеллектуального?
3. В чем сходства и различия условно-рефлекторного научения и импринтинга?
4. Дайте определение викарного и вербального научения.
5. Чем навык отличается от знания и умения?
6. Сформулируйте основные законы формирования навыков.
7. Какова структура процесса усвоения (по И.И. Ильясову)?
8. Сравните подходы разных авторов к определению уровней усвоения учебного материала.

Рекомендуемая литература:

1. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: Схемы и тесты / Б.Б. Айсмонтас. М., 2002.
2. Амельков, А.А. Опоры по педагогической психологии / А.А. Амельков, М.А. Дыгун, Л.Н. Иванова. 2-е изд. Мозырь, 2004.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И.А. Зимняя.М., 2002.
4. Ильясов, И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. М., 1986
5. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя / Ги Лефрансуа. СПб., 2005.
6. Немов, Р.С. Психология. Учеб. для высш. учеб. заведений: В 2 кн. Кн. 2. Психология образования / Р.С. Немов. М., 1995.

7. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология для студентов ВУЗов / Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д, 2004.

3. Современные концепции обучения

1. Уровни теорий педагогической психологии(по Р. Мертону).
2. Общепсихологические теории в педагогической психологии.
3. Теория поэтапного формирования умственных действий.
4. Теория программированного обучения.
5. Теория проблемного обучения.

Ключевые понятия: *общие теории, теория среднего уровня, эмпирические теории, бихевиоризм, когнитивизм, гуманизм, гештальттеория, деятельностная теория, поэтапное формирование умственных действий, программированное обучение, проблемное обучение.*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Уровни теорий педагогической психологии (по Р. Мертону).

Общие теории – психологические теории, влияющие на развитие всех отраслей психологической науки. Например: бихевиоризм, когнитивная психология, психологическая теория деятельности. Теории среднего уровня – собственно теории педагогической психологии. Например: теория программированного обучения, теория поэтапного формирования умственных действий, теория проблемного обучения, теория развивающего обучения и т.д. Эмпирические теории, представляющие собой теоретические обобщения результатов частных исследований проблем педагогической психологии.

2.Общепсихологические теории в педагогической психологии.

В учебнике Ги Лефрансуа представлены три подхода к научению в контексте таких общепсихологических теорий, как бихевиористская (с центральной категорией «поведение»), когнитивная (с центральной категорией «познание») и гуманистическая («личность»).

Три подхода к научению

Подходы	**Ключевые понятия**	**Представители**	**Практическое применение в**

			образовании
Бихевиоризм	Стимулы Реакции Подкрепление Наказание Модификация поведения Ассоциативное научение	И.П. Павлов Дж. Уотсон Э. Торндайк А. Бандура	Объясняет научение навыками и ассоциациями Придает особое значение подкреплению
Когнитивизм	Принятие решений Понимание Когнитивная структура Восприятие Информационные процессы Память	Д.П. Аусюбель Дж. Брунер Ж. Пиаже	Объясняет развитие понимания (смысла) Подчеркивает важность осмысленности и организации
Гуманизм	Я-концепция Самоактуализация Чувство собственного достоинства	А. Маслоу К. Роджерс	Концентрируется на аффективном развитии. Подчеркивает приспособление и благополучие

В приложении 1 помещена схема А.А. Амелькова, отражающая основные положения общепсихологических теорий в педагогической психологии.

3. Теория поэтапного формирования умственных действий.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Переход внешней деятельности вовнутрь называется интериоризацией. Согласнообщепринятой точке зрения, под этим термином понимается переход, в результате котороговнешние по своей форме процессы с внешними же, вещественными предметамипреобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания; при этомони подвергаются специфической трансформации – обобщаются, вербализуются,сокращаются, и, главное, становятся способными к дальнейшему развитию, котороепереходит границывозможностей внешней деятельности.

В рамках данного подхода были созданы условия, которые обеспечивали формированиеновых знаний и умений с заданными показателями. Эти условия были конкретизированы П.Я. Гальпериным в шести этапах формированияумственных действий и понятий:

1. Этап создания и поддержания мотивационной основы действия.
2. Этап создания ориентировочной основы деятельности и уяснения ее испытуемыми.
3. Этап формирования действия в материальной или материализованной форме.
4. Этап формирования действия в громкой социализованной речи.
5. Этап формирования действия во «внешней речи про себя».
6. Этап формирования действия во внутренней речи.

Метод поэтапного формирования умственных действий очень эффективен для формирования действия контроля.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

4. Теория программированного обучения.

Программированное обучение– это обучение по заранее разработанной программе, в которой предусмотрены действия как учащихся, так и педагога (или заменяющей его обучающей машины).Данный подход к обучению предполагает изучение познавательной информации небольшими дозами, являющимся логически завершенными, удобными.

Линейная система программированного обучения, первоначально разработанная американским психологом Б. Скиннером в начале 60-х гг. XX в. на основе бихевиористского направления в психологии предлагает обучаемым проходить все шаги программы последовательно. Задания в каждом шаге состоят в том, чтобы заполнить одним или несколькими словами пропуск винформационном тексте. После этого обучаемый должен сверить свое решение справильным, которое до этого каким-либо способом

было закрыто. Если ответ обучаемого оказался правильным, то он должен перейти к следующему шагу; если же его ответ не совпадает с правильным, то он должен выполнить задание еще раз. Линейные программы рассчитаны на безошибочность шагов всех учащихся, т.е. должны соответствовать возможностям наиболее слабых из них.

Основоположником разветвленной системы является Н. Краудер. В разветвленных программах, получивших широкое распространение, кроме основной программы, рассчитанной на сильных учащихся, предусматриваются дополнительные программы (вспомогательные ветви), на одну из которых направляется ученик в случае затруднений. Контрольные задания в шагах этой системы состоят из задачи или вопроса и набора нескольких ответов, в числе которых обычно один правильный, а остальные неверные, содержащие типичные ошибки. Обучаемый должен выбрать один ответ. Если ответ правильный, то учащийся получает подтверждение правильности ответа и указание о переходе к следующему шагу программы. Если же он выбрал ошибочный ответ, ему разъясняется сущность допущенной ошибки, и он получает указание вернуться к какому-то из предыдущих шагов программы или же перейти к некоторой подпрограмме.

Программирование обучение имеет ряд достоинств: мелкие дозы усваиваются легко, темп усвоения выбирается учеником, обеспечивается высокий результат, вырабатываются рациональные способы умственных действий, воспитывается умение логически мыслить. Ограничения: применимо только для алгоритмически разрешимых познавательных задач; обеспечивает получение знаний, заложенных в алгоритме, и не способствует получению новых. При этом чрезмерная алгоритмизация обучения препятствует формированию продуктивной познавательной деятельности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

5. Теория проблемного обучения.

Под проблемным обучением обычно понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. Т.В. Кудрявцев отметил одну из важных целей проблемного обучения – сформировать особый стиль умственной деятельности, исследовательскую активность и самостоятельность учащихся.

При проблемном обучении процесс учения должен моделировать процесс продуктивного мышления, центральным звеном которого является

возможность открытия, возможность творчества. При проблемном обучении учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его решения, сталкивает противоречия практической деятельности, излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос. Проблемная ситуация характеризует определенное психологическое состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения задания, для которого нет готовых средств и которое требует усвоения новых знаний о предмете, способах или условиях его выполнения. Условием возникновения проблемной ситуации является необходимость в раскрытии нового отношения, свойства или способа действия. Когда в проблемной ситуации удается выделить то, что дано, и то, что нужно найти, можно говорить о постановке проблемной задачи (так как задача – это цель, заданная в определенных условиях). Таким образом, задача – понятие более определенное, чем проблемная ситуация. А.М. Матюшкин сформулировал правила создания проблемных ситуаций:

1. Перед учащимся должно быть поставлено такое практическое или теоретическое задание, при выполнении которого он должен открыть подлежащие усвоению новые знания или действия.
2. Предлагаемое ученику проблемное задание должно соответствовать его интеллектуальным возможностям.
3. Проблемное задание должно предшествовать объяснению подлежащего усвоению учебного материала.

Проблемное обучение в меньшей мере чем другие типы обучения применимо при формировании практических умений и навыков; оно требует больших затрат времени для усвоения одного и того же объема знаний по сравнению с другими вариантами обучения.

Вопросы для самопроверки:

1. Назовите 3 уровня теорий педагогической психологии и приведите примеры.
2. Охарактеризуйте подходы к научению в контексте таких общепсихологических теорий, как бихевиоризм, когнитивизм и гуманизм. Используйте следующий план: ключевые понятия, представители, применение в образовании.
3. В чем сущность теории поэтапного формирования умственных действий?
4. Назовите достоинства и недостатки программированного обучения.
5. Чем различаются линейная и разветвленная системы программированного обучения.
6. Какова основная цель проблемного обучения?
7. Охарактеризуйте правила создания проблемных ситуаций (по А.М. Матюшкину).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Рекомендуемая литература:

1. Амельков, А.А. Опоры по педагогической психологии / А.А. Амельков, М.А. Дыгун, Л.Н. Иванова. Мозырь, 2004.
2. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И.А. ЗимняяМ., 2002.
3. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя / Ги Лефрансуа. СПб., 2005.
4. Сарычев, С.В., Педагогическая психология. Краткий курс / С.В. Сарычев, И.Н. Логвинов. СПб, 2006.
5. Фридман, Л.М. Психологический справочник учителя /Л.М. Фридман, И.Ю Кулагина.М., 1991.

4. Развивающее обучение

1. Проблема соотношения обучения и развития.
2. Теория Ж. Пиаже и ее влияние на педагогическую психологию.
3. Социокультурная когнитивная теория Л.С. Выготского и современная педагогическая психология.
4. Понятие о зоне ближайшего развития и уровне актуального развития.
5. Обучаемость: сущность, структура, требования к диагностике.
6. Проблема противодействия обучению и развитию.
7. Понятие о развивающем обучении. Принципы проектирования содержания и методов развивающего образования.
8. Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.
9. Система развивающего обучения Л.В. Занкова.

Ключевые понятия: *обучение, развитие, теория Ж. Пиаже, теория Л.С. Выготского, равновесие со средой, созревание, активный опыт, социальное взаимодействие, высшие психические функции, зона ближайшего развития, дозированная помощь, сотрудничество, уровень актуального развития, обучаемость, противодействие обучению, развивающее обучение, теоретическое мышление, учебная деятельность, дидактические принципы.*

<u>1. Проблема соотношения обучения и развития.</u>

Эта проблема является центральной в педагогической психологии. Исторически сложились следующие точки зрения на соотношение обучения и развития:

1) Обучение и есть развитие (У. Джемс, Э. Торндайк, Дж. Уотсон и др.)
2) Обучение – это только внешние условия для развития и созревания (В. Штерн, Ж. Пиаже).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

3) Обучение ведет за собой развитие, вызывая в нем новообразования (Л.С. Выготский, Дж. Брунер).

2.Теория Ж. Пиаже и ее влияние на педагогическую психологию.

В теории Ж. Пиаже определены 4 основных фактора, которые определяют характер развития. Это равновесие со средой, созревание, активный опыт и социальное взаимодействие.

Ги Лефрансуа, проанализировав теорию Ж. Пиаже и ее практические следствия для образования, отметил, что «ее наиболее важные педагогические приложения связаны с тремя темами: конструктивистской теорией обучения, теорией акселерации развития и с формулированием основных принципов обучения». Одно из основных положений конструктивизма гласит, что знание не дается ученикам, а создается ими (т.е. подчеркивается активная роль ученика в учебном процессе).Что касается акселерации развития, то последователи Ж. Пиаже считают это крайне сложной задачей. Из теории Ж. Пиаже следует ряд важных педагогических принципов:

а) необходимо создавать условия для физической и умственной активности ребенка;

б) нужно соблюдать баланс между новым и известным материалом, обеспечивая оптимальную сложность;

в) взрослый должен постараться понять, как думает ребенок;

г) в программы обучения нужно закладывать необходимость активного взаимодействия ученика и учителя, а также ученика с другими учениками;

д) необходимо оценивать готовность ученика (уровень развития его познавательных способностей).

В своей теории когнитивного развития Ж. Пиаже делает акцент на логических схемах мышления и рассматривает развитие как явление, ведомое внутренними тенденциями.

3. Социокультурная когнитивная теория Л.С. Выготского и современная педагогическая психология.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Л.С. Выготский основной движущей силой развития считает культуру и социальные факторы, а развитие представляет как результат взаимодействия с социальным окружением. Крайне важными для педагогической психологии являются идеи Л.С. Выготского о высших психических функциях, о стадиях языкового развития и функциях речи, о зоне ближайшего развития и вспомогательных конструкциях (дозированной помощи).

В.В. Давыдов выделяет 5 основных принципов социокультурной когнитивной теории Л.С. Выготского применительно к образованию:

а) образование, включающее обучение и воспитание, направлено на развитие личности ребенка;

б) одной из важнейших задач школьного образования является обеспечение возможностей для развития творческого потенциала;

в) ученик должен быть активным участником процесса обучения;

г) обучение – это сотрудничество;

д) наиболее эффективными являются те методы обучения, которые учитывают индивидуальные особенности каждого.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

4. Понятие о зоне ближайшего развития и уровне актуального развития.

По мнению В.В. Давыдова, то, что ребенок способен сделать только в сотрудничестве с взрослым или более компетентным сверстником, а затем и сам, без чьей-либо помощи, и является зоной ближайшего развития.

Зона ближайшего развития– это расхождения между уровнем актуального развития(он определяется степенью трудности задач, решаемых ребёнком самостоятельно) и уровнем потенциального развития (которого ребёнок может достигнуть, решая задачи под руководством взрослого и в сотрудничестве со сверстниками).Л.С. Выготский считал, что ЗБР определяет психические функции, находящиеся в процессе созревания.

В зону ближайшего развития включаются: обучаемость, воспитуемость и развиваемость.

5. Обучаемость: сущность, структура, требования к диагностике.

Обучаемость (соотносится с понятием зона ближайшего развития) – восприимчивость к усвоению знаний, умений, навыков, способов учебной работы; потенциальная готовность к усвоению социокультурного опыта; способность к учению. Обучаемость изучена А.К. Марковой, которая включила в ее структуру:

- активность ориентировки в новых условиях;
- инициативу в выборе необязательных решений и самостоятельное обращение к более трудным заданиям;
- настойчивость в достижении поставленной цели и помехоустойчивость;
- восприимчивость и готовность к помощи других, отсутствие сопротивления.

Факторы обучаемости:

- уровень развития познавательных процессов;
- уровень развития мотивационно-волевой и эмоциональной сфер;
- уровень развития производных от них компонентов учебной деятельности: уяснение содержания учебного материала из прямых и косвенных объяснений и овладение материалом до степени активного применения.

Требования к диагностике обучаемости (по З.И. Калмыковой):

1) Диагностика должна быть комплексной.
2) Материал методики должен быть учебным, а исследование должно быть построено на естественном обучающем эксперименте.
3) Обучаемость диагностируется в проблемных ситуациях.
4) Время эксперимента не ограничивается, но регистрируется.
5) Необходимо сочетание коллективной и индивидуальной диагностических процедур.
6) Все особенности протекания эксперимента должны быть строго зафиксированы.

6. Проблема противодействия обучению и развитию.

Как считает А.Н. Поддьяков, рассмотрение социального взаимодействия при обучении только как поддерживающего и помогающего является неполным. Противодействие обучению (особенно в ситуациях конкуренции и соперничества) так же неизбежно и необходимо, как и помощь в обучении. По мере появления новых областей и видов деятельности будут развиваться не только средства обучения им, но и средства противодействия этому обучению.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Помощь и поддержка при обучении имеют тенденцию изменять направление развития заранее предусмотренным (желательным для обучающего) образом, а противодействие - непредсказуемым образом.

Зона ближайшего развития при противодействии может быть определена как то, чему субъект не может научиться сам, но чему может научиться и что может развить в противодействии с другим. Комплекс когнитивных и мотивационных факторов приводит в ряде случаев к более высокому эффекту обучения при противодействии, чем без него.

Поскольку противодействие иначе, чем поддержка, изменяет закономерности процесса познавательного и личностного развития, его структуру и результаты, это, по мнению А.Н. Поддьякова, открывает возможности для конструирования новых типов развивающего обучения.

7.Понятие о развивающем обучении. Принципы проектирования содержания и методов развивающего образования.

Термин "развивающее обучение" обязан своим происхождением В.В. Давыдову. Под развивающим обучением понимается новый, активно-деятельностный способ (тип) обучения, идущий на смену объяснительно-иллюстративному способу (типу).Развивающее обучение учитывает и использует закономерности развития, приспосабливается к уровню и особенностям индивидуума. Развивающее обучение происходит в зоне ближайшего развития ребенка. Развивающее обучение - это ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию.

Н.В. Клюева, проанализировав работы В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунова, В.Т. Кудрявцева, описала положения, на которые можно опираться при определении содержания и проектировании методов развивающего образования(приводятся основополагающие):

1. Творческий характер развития (культура является не только программой, которую нужно освоить, но и возможностью и тем пространством, в которое ребенок привносит себя).
2. Ведущая роль социокультурного контекста развития.
3. Ведущая роль сензитивных периодов развития, выявление зоны ближайшего развития.
4. Опора на ведущую деятельность.
5. Посредническая роль взрослого в детском развитии, совместная деятельность и общение.
6. Амплификация (обогащение) детского развития. Непреходящая

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ценность каждого возрастного этапа в личностном развитии.

7. Опосредующая роль знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями.

Н.И. Чуприкова считает, что эффективность развивающего обучения определяется опорой на закон развития от общего к частному и закон системной дифференциации в развитии психических функций.

8.Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Она противопоставлена традиционной прежде всего по принципиальному направлению познания: от общего к частному, от абстрактного к конкретному. Эта система формирует у учащихся теоретическое мышление, отражающее внутренние существенные связи объектов и закономерности их развития. На основе теоретического анализа учебных заданий, анализа одного конкретного случая, ученики выделяют общий принцип или способ решения задачи, который затем переносится на решение всех задач данного класса. Таким образом, обычный ребенок учится действовать в учебной ситуации так же, как ребенок одаренный.Обучение свою ведущую роль в умственном развитии осуществляет прежде всего через содержание усваиваемых знаний, производным от которого являются методы (или способы) организации обучения.

По мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова, в основе психического развития младших школьников лежит формирование у них учебной деятельности в процессе усвоения ими теоретических знаний посредством выполнения содержательного анализа, планирования, рефлексии. Развитие субъекта этой деятельности происходит в самом процессе ее становления, когда ребенок постепенно превращается в учащегося, осознающего границы своего знания и незнания, изменяющего и совершенствующего самого себя. Организация учебной деятельности как коллективно-распределенной (работа в малых группах) способствует развитию у учащихся рефлексивных процессов (осознанию оснований собственных действий).

Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова доказала свою высокую эффективность в школьной практике, что подтверждается результатами многочисленных исследований, в том числе и наших собственных.

9.Система развивающего обучения Л.В. Занкова.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Она направлена на общее, целостное развитие учащихся и основана на дидактических принципах.

1. Принцип обучения на высоком уровне трудности. Реализация этого принципа предполагает соблюдение меры трудности, преодоление препятствий, осмысление взаимосвязей и систематизацию изучаемых явлений.
2. Принцип ведущей роли теоретических знаний. Согласно этому принципу, отработка понятий, отношений, связей внутри учебного предмета и между предметами не менее важна, чем отработка навыков.
3. Принцип осознания школьниками процесса учения. Л.В. Занков подчеркивал важность понимания учебного материала, умения применять теоретические знания на практике, овладения мыслительными операциями (сравнения, анализа, синтеза, обобщения), а также признавал необходимость позитивного отношения школьников к учебному труду. Процесс овладения знаниями и навыками должен стать объектом осознания ученика.
4. Принцип работы над развитием всех учащихся (в том числе и наиболее слабых). При традиционной методике обучения слабые ученики выполняют очень много тренировочных упражнений, необходимых для преодоления их неуспеваемости. Опыт Л.В. Занкова показал обратное: перегрузка неуспевающих тренировочными заданиями не способствует их развитию, а лишь увеличивает отставание. Неуспевающие не менее, а более других учеников, нуждаются в развивающей работе.
5. Принцип продвижения в изучении материала быстрым темпом. Это предполагает отказ от однообразного повторения пройденного. При этом самое важное - непрерывное обогащение школьников все новыми и новыми знаниями.

Полученные в психологических исследованиях данные говорят об эффективности данной системы и о том, что ее эффекты по структуре и уровню отличаются от таковых в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вопросы и задания:

1. Назовите три исторически сложившихся подхода к соотношению обучения и развития. Какой из них наиболее продуктивен в педагогической психологии?
2. Какое влияние оказала теория Ж. Пиаже на развитие современной педагогической психологии и практики образования?
3. Перечислите 5 основных принципов социокультурной когнитивной теории Ж. Пиаже применительно к образованию.
4. Сравните определения и структуры понятий «зона ближайшего развития» и «уровень актуального развития».

5. Что такое «обучаемость»?
6. Какие требования к диагностике обучаемости сформулировала З.И. Калмыкова?
7. Какова роль противодействия в обучении и развитии человека?
8. Что такое «развивающее обучение»?
9. Определите сходства и различия систем развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и Л.В. Занкова.

Рекомендуемая литература:

1. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: Схемы и тесты / ББ. Айсмонтас. М., 2002.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М., 1996.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И.А. Зимняя. М., 2002.
4. Лефрансуа, Ги. Психология для учителя / Ги Лефрансуа. СПб., 2005.
5. Калмыкова, З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики / З.И. Калмыкова // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980 г.г. / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. М., 1981. С. 290-296.
6. Поддьяков, А.Н. Противодействие обучению и развитию как психолого-педагогическая проблема / А.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. 1999. №5. С.13-20.
7. Чуприкова, Н.И. Система обучения Л.В. Занкова и современная психология / Н.И. Чуприкова // Педагогика, 1993. № 2. С. 16-19.
8. Чуприкова, Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода) / Н.И. Чуприкова. М., Воронеж, 2003.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

5. Психология учебной деятельности

1. Понятие учебной деятельности.
2. Внешняя структура учебной деятельности.
3. Учебная мотивация как система.
4. Основные подходы к становлению мотивации учения.
5. Психологические условия прогресса внутренней мотивации учения.
6. Мотивация достижения и избегания неудачи в учении.

Ключевые понятия: *учебная деятельность, структура учебной деятельности, учебная мотивация, учебная задача, учебные действия, контрольно-оценочные действия, внешняя мотивация, внутренняя*

мотивация, самодетерминация, мотив достижения успеха, мотив избегания неудачи.

1. Понятие учебной деятельности.

Психологическая теория учебной деятельности и ее субъекта разработана Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной, Т.В. Габай,Г.А. Цукерман,В.В. Репкиным,Й. Ломпшером и др. Понятие «учебная деятельность» нельзя рассматривать как синоним понятий «научение», «учение», «обучение».Учебная деятельность в работах В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др.предстает как деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий, по овладению теоретическими знаниями, по саморазвитию.Учебная деятельность направлена на усвоение всех богатств культуры и науки, накопленных человечеством; она общественно значима и общественно оцениваема.Каклюбая другая, учебная деятельность характеризуется субъектностью,активностью, предметностью, целенаправленностью, осознанностью, имеет определенную структуру и содержание.

Учебная деятельность специфична тем, что знания являются ее прямым продуктом, а освоение этих знаний и способов действий – главной целью. Учебная деятельность направлена на самого обучаемого в плане совершенствования, развития, изменения в его познавательной сфере и личности.

Предмет учебной деятельности – усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приемов действий.

Средства учебной деятельности – мыслительные операции (анализ, синтез), различные знаковые и языковые средства; фоновые знания (прошлый опыт, неясные знания).

Способы учебной деятельности – репродуктивные и творческие и т.д.

Продукт учебной деятельности – знания, четко структурированные и легко актуализирующиеся; изменения в субъекте учебной деятельности (новообразование психики и деятельности) мотивационные, смысловые, ценностные.

2. Внешняя структура учебной деятельности.

1) Учебная мотивация.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

2) Учебная задача (цель, данная в определенных условиях).
3) Учебные действия (2 и 3 составляют учебную ситуацию).
4) Действие контроля переходящее в самоконтроль.
5) Оценка, переходящая в самооценку.

Учебные задачи предполагают осознание цели: научиться, усвоить способы, приемы учения. Конкретно-практические задачи направлены в первую очередь на получение результата (например, ответа на вопрос задачи. Способ решения при этом не важен и может не осознаваться). Важным компонентом в структуре умения учиться является принятие задачи именно как учебной, а не конкретно-практической.

Учебная задача состоит из двух основных компонентов: «данного и искомого».

Психологические требования к учебным задачам:

1) Системности (конструироваться должна не одна отдельная задача, а комплекс задач, которые приведут к достижению цели).
2) Иерархии целей. Система задач должна обеспечивать достижение не только ближних целей, но и отдаленных.
3) Освоения средств и способов деятельности Учебные задачи должны обеспечить освоение системы средств, необходимых для успеха учебной деятельности. Необходимые средства деятельности должны быть прямым продуктом обучения.

Как отмечает И.А. Зимняя, в разнообразии видов учебных действий отражается все многообразие человеческой деятельности. Так, с позиции субъекта деятельности в учении выделяются действия целеполагания, программирования, планирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). При соотнесении с познавательными процессами (познавательной активностью) учащегося выделяют перцептивные, мнемические, мыслительные действия. По критерию самостоятельности учебные действия можно дифференцировать на репродуктивные и продуктивные.Репродуктивные учебные действия – действия, которые выполняются по заданным извне критериям, программам, отработанными шаблонными способами.Действия являются продуктивными (творческими), если они осуществляются по самостоятельно формируемым критериям, по собственным программам новыми способами, новым сочетанием средств.

Самоконтроль – действие сличения, соотнесения учебных действий с неким образцом, эталоном.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Самоконтроль дифференцируют на: самоконтроль по конечному результату; пошаговый (текущий) –коррекция деятельности, слежение за ходом действий; перспективный (планирующий) – корректировка деятельности на несколько операций вперед, сопоставление предстоящей деятельности и своих возможностей.

Для формирования действия контроля у учащихся рекомендуется использовать метод поэтапного формирования умственных действий.

Действия самооценки – оценивание ребенком своей деятельности на различных этапах ее осуществления. Главная функция оценки– регулятивная. Основным условием формирования адекватной самооценки учебной деятельности является использование учителем содержательных оценок (что получилось, что нет, на что обратить внимание).

3. Учебная мотивация как система.

Мотивация – сложный многоуровневый регулятор поведения и деятельности. По мнению И.А. Зимней, учебная мотивация - частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность. Она определяется:

1) Самой образовательной системой.
2) Организацией учебного процесса.
3) Субъектными особенностями учащихся (возраст, пол, самооценка, уровень притязаний).
4) Субъектными особенностями педагога – системой его отношений к ученику и делу.
5) Спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация системна, направлена, устойчива и динамична, иерархична.

В мотивационную сферу человека входят, применительно к учению: потребность в учении, смысл учения, мотивы учения, цель, эмоции, отношение и интерес к учению. По мнению М.В. Святогоровой и И.В. Вачкова, проблема мотивации учения может быть сформулирована в двух аспектах: как проблема мотивирования в непосредственной ситуации учения и как проблема развития и формирования личности и ее мотивации в учебной деятельности.

4. Основные подходы к становлению мотивации учения.

Подходы к становлению мотивации (по А.К. Марковой):

1. Конструктивный, предполагающий активное воздействие на

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

мотивационную сферу самого ребенка.

1.1. Путь сверху вниз через сообщение эталонов.

1.2. Путь снизу вверх через включение в деятельность, которая способствует возникновению необходимой мотивации.

2. Гуманистический подход, акцентирующий внутренние возможности ребенка. Задача взрослого: не мешать развитию индивидуальных характеристик мотивации и иногда включаться в этот процесс с целью стимуляции или коррекции.

При воспитании мотивации учения целесообразной будет обобщенная стратегия, включающая элементы как конструктивного, так и гуманистического подходов.

5. Психологические условия прогресса внутренней мотивации учения.

Личность имеет две ведущие мотивационные системы: внешней и внутренней мотивации. Система внешней мотивации связана с инструментальной деятельностью и внешней системой контроля. Система внутренней мотивации – это система самодеятельности и внутреннего контроля, поиска напряжений и трудностей, сопровождаемых интересом и воодушевлением. Характеристики внутренней мотивации: стремление к новизне; стремление к двигательной активности; стремление к эффективному, умелому, экономичному освоению мира; стремление к самодетерминации. Учебная деятельность всегда полимотивирована, в ней переплетаются мотивы внешние и внутренние. Прогресс учебной мотивации заключается и в усилении действенности мотивов, и в увеличении «удельного веса» внутренних мотивов. Условия, способствующие прогрессу внутренней мотивации:

1) Предоставление свободы выбора.
2) Максимально возможное снятие внешнего контроля (внешние награды и порицания нужны для того, чтобы информировать ученика об успешности деятельности, об уровне компетентности); принцип отсутствия наказания за неудачу.
3) Приближение задач обучения к запросам, интересам и устремлениям ученика.
4) Атмосфера сотрудничества, доверия, взаимного уважения (интерес и радость).
5) Ориентация учителя на индивидуальные стандарты достижений учеников.
6) Внутренняя мотивация самого учителя к деятельности преподавания.
7) Использование курсов развития и изменения мотивации.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

6.Мотивация достижения и избегания неудачи в учении.

Поведение, ориентированное на достижение, предполагает наличие у каждого человека мотивов достижения успеха и избегания неудачи. Каждый человек в отдельности может руководствоваться преимущественно либо мотивацией достижения, либо избегания неудачи. Мотив достижения в основном связан с высокой продуктивностью деятельности, а мотив избегания неудачи с тревогой и защитным поведением. Успешность учебной деятельности зависит не только от способностей ученика, но и от его мотивации, в том числе и мотивации достижения. Для того, чтобы у ребенка формировалась потребность в достижении, необходимо соблюдать следующие условия: а) у ребенка не должна сковываться самостоятельность(право выбора); б) необходимы образцы поведения с высокой потребностью в достижении; в) нужно ожидать от ребенка высоких достижений; г) пользоваться нужно преимущественно поощрениями; д) деятельность ребенка не должна быть абсолютно успешной или неуспешной. Считается, что ведущая мотивационная тенденция к достижению или избеганию закрепляется у человека примерно в возрасте около 10 лет.

Вопросы и задания:

1. Назовите авторов психологической теории учебной деятельности.
2. В чем заключается специфика учебной деятельности?
3. Охарактеризуйте внешнюю структуру учебной деятельности.
4. Чем учебные задачи отличаются от конкретно-практических?
5. Какие виды учебных действий вы знаете?
6. Какова роль самоконтроля и самооценки в учебной деятельности?
7. Какими факторами, по мнению И.А. Зимней, определяется учебная мотивация?
8. Охарактеризуйте основные подходы к становлению мотивации учения (по А.К. Марковой).
9. Назовите условия, способствующие прогрессу внутренней мотивации учения.
10. Какие педагогические воздействия способствуют формированию у ребенка мотивации достижения успеха?

Рекомендуемая литература:

1. Айсмонтас, Б.Б. Педагогическая психология: Схемы и тесты / Б. Б. Айсмонтас. М., 2002.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. М., 1996.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И.А. Зимняя Ростов н/Д., 1997.
4. Маркова, А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения /А.К. Маркова, Т.А.Матис, А.Б. Орлов.М., 1990.
5. Психолого-педагогические проблемы развития школьника как субъекта учения / Под ред. Е.Д. Божович. М., Воронеж, 2000.
6. Цукерман, Г.А. Что развивает и чего не развивает учебная деятельность младших школьников? / Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 68-81.

ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

6. Теоретические вопросы воспитания

1. Предмет психологии воспитания. Соотношение воспитания и развития.
2. Психологические основания современных теорий воспитания.
3. Цели воспитания.Средства и методы воспитания.
4. Принципы эффективного воспитания.
5. Психологические механизмы воспитания и формирования личности.
6. Понятие о воспитанности. Критерии воспитанности.

Ключевые понятия: *воспитание, развитие, поведенческая психология, психоанализ, гештальтпсихология, когнитивный подход, деятельностный подход, гуманистический подход, цели воспитания, саморазвитие, соразвитие, идентификация, подражание, интериоризация, рефлексивный механизм, сдвиг мотива на цель, уровень притязаний, когнитивный диссонанс, «Я-образ», воспитанность.*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Предмет психологии воспитания. Соотношение воспитания и развития.

Предмет психологии воспитания - факты, механизмы, закономерности формирования и развития личности под влиянием воспитательных воздействий. Воспитание направлено на развитие целей личности, ценностей, потребностей, устремлений и т.п. По мнению В.А. Петровского, воспитание должно создавать у личности фонд «хочу», а обучение – фонд «могу».

В.Д. Шадриков пишет: «развитие и воспитание воздействуют на один и тот же предмет (индивида) с одной и той же целью – полной реализации себя в обществе. Однако развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а

воспитание к тому, чего у него еще нет, но что дано в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах. Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор».

2.Психологические основания современных теорий воспитания.

С точки зрения поведенческой психологии формирование личности - это формирование ее поведения как системы реакций. Поэтому воспитание - подбор поощрений и наказаний, которые закрепляют полезные особенности и изживают вредные.

Психоаналитическая теория утверждает, что воспитывая личность нужно обращаться к ее бессознательному с целью гармонизации взаимодействия сознания и бессознательного. Основные средства: обращение к прошлому воспитанника, к детскому опыту, осознание вытесненных проблем и отреагирование на эти проблемы в культурных формах.

Гештальтпсихология акцентирует внимание на развитии «Я» человека как целостности, включающей в единстве физическое и социальное существование человека. Путь воспитания - организация объективации через общение и игровые ситуации, переживание своего «Я», внутренних диалогов личности.

Когнитивистский подход представляет личность как изменяющуюся структуру сознания. Поэтому воспитание –это работа над сознанием, над изменением знаний. А главное средство, применяемое в воспитании – убеждение.

Гуманистическая психология видит личность как творческий личностный потенциал, который развивается в направлении самоактуализации, самореализации, при этом среда рассматривается как условие для саморазвития. Поэтому воспитание – это работа со средой личности, в которой воспитанник сам строит свою активность.

Деятельностный подход утверждает, что личность формируется в деятельности. Поэтому воспитывать личность надо через включение в такую деятельность, в которой у личности сформируются необходимые мотивы, цели, ценности, интересы, идеалы и т.п., а также шире использовать возможности ведущего вида деятельности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

3. Цели воспитания. Средства и методы воспитания.

Как утверждает Р.С. Немов, на переходных этапах развития при определении целей воспитания необходима опора на общечеловеческие нравственные ценности. Они в первую очередь определяют цели воспитания и связаны с пониманием добра и зла, порядочности, гуманности, любви, истины.

Виктор Франкл определил основную цель воспитания в современном мире как развитие у человека способности и потребности поиска универсальных смыслов (ценностей) и проецирование их на каждую конкретную ситуацию. "В современном мире воспитание больше, чем когда-либо становится воспитанием ответственности".

С.Д. Поляков отметил, что в педагогической практике можно выделить 3 вида целей воспитания:

1) представления о желаемых способах/качествах поведения;
2) представления о том или ином желаемом наборе черт личности;
3) представления о желаемых характеристиках глубинных качеств личности (личностных смыслов, образов Я и т.д.).

Если опираться на третий подход, то целью воспитания в современных условиях будет осознанное влияние на развитие потребности и способности личности к саморазвитию и к соразвитию.

Средства воспитания - все то, что личностно затрагивает человека и способно повлиять на его поведение и глубинные психологические свойства. Средства могут быть прямыми и косвенными; осознанными и неосознанными; эмоциональными, когнитивными и поведенческими. Обычно средства воспитания используются комплексно.

Методы воспитания: метод убеждения, метод упражнения, метод оценки и самооценки.

4. Принципы эффективного воспитания(по Л.М. Фридману, И.Ю. Кулагиной).

1) Чтобы быть эффективным, воспитательный процесс должен быть целенаправленным и осознанным.
2) Основой всей воспитательной работы должно быть формирование у

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

воспитанников нужной мотивации.

3) При выборе методов и приемов воспитания нужно ориентироваться на положительные качества и соблюдать уважение к личности.
4) Нужно сформировать представление о положительных и отрицательных качествах.
5) Воспитательные воздействия должны быть комплексными.
6) Воспитание личностных качеств возможно лишь в процессе собственной деятельности ребенка.

5.Психологические механизмы воспитания и формирования личности.

Механизм - совокупность промежуточных состояний и процессов, на основе которых развивается какое-либо качество личности. По мнению Ф.И. Иващенко, в процессе формирования личности большое значение имеют следующие восемь механизмов:

1) Основной механизм формирования личности(по мнению М.И. Лисиной) - идентификация - отождествление себя с другими (может быть положительной или отрицательной).
2) Наиболее рано начинает работать механизм подражания - воспроизведение одним субъектом действий, движений другого субъекта. Может быть произвольным и непроизвольным, осознанным и неосознанным.
3) Механизм интериоризации – механизм перехода действия из внешнего во внутренний план. Усвоение общественно-ценностных норм поведения происходит благодаря этому механизму.
4) Механизм сдвига мотива на цель объясняет возникновение новых мотивов деятельности и поведения. Если результаты действий и поступков становятся более значимыми и привлекательными для личности, чем первоначально поставленные цели, то человек начинает действовать уже ради достижения новых, более значимых целей.
5) Рефлексивный механизм – это механизм осознания человеком оснований своих действий и состояний. Эффективен для развития у человека системы саморегуляции.
6) Соотношение между уровнем притязаний и реальными результатами. Этот механизм лежит в основе формирования уверенности и настойчивости или противоположных качеств.
7) Механизм "Я-образа" является механизмом саморазвития. Особенно важно соотношение между «Я реальным» и «Я идеальным».
8) Механизм когнитивного диссонанса –это механизм возникновения рассогласования в системе знаний человека о себе и требованиями новой ситуации, что приводит к психическому напряжению. Это напряжение уменьшается путем формирования нового способа поведения или изменения системы знаний.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

6. Понятие о воспитанности. Критерии воспитанности.

Результатом воспитания является воспитанность. Стержнем воспитанности, по мнению А.К. Марковой, является согласованность трех компонентов: нравственных знаний (знаний об отношении к труду, обществу, к другому человеку, к самому себе);нравственных убеждений и мотивов, целей, отношений, смыслов - то, что из нравственных знаний принято учеником для себя как эталон; нравственных поступков и нравственного поведения в учении .

М.В. Гамезо выделяет два критерия воспитанности:

1. Уровень сформированности нравственных потребностей, чувств, привычек.
2. Уровень преднамеренности, произвольности поведения.

Вопросы и задания:

1. Охарактеризуйте предмет психологии воспитания.
2. Как по мнению В.Д. Шадрикова соотносятся воспитание и развитие.
3. Охарактеризуйте психологические основания современных теорий воспитания.
4. Приведите примеры использования 3-х видов целей воспитания (по С.Д. Полякову) в педагогической практике.
5. Назовите принципы эффективного воспитания (по Л.М. Фридману, И.Ю. Кулагиной).
6. Какие психологические механизмы играют большую роль в формировании личности?
7. Приведите примеры положительной и отрицательной идентификации.
8. Что такое воспитанность?
9. Каковы критерии воспитанности по М.В. Гамезо?

Рекомендуемая литература:

1. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьников: Учеб. пособие / Ф.И. Иващенко. Мн., 1996.
2. Козлова, О.Н. Введение в теорию воспитания / О.Н. Козлова. М., 1994.
3. Лишин, О.В. Педагогическая психология воспитания / О.В. Лишин. М., 2003.
4. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания / С.Д. Поляков. М., 1996.
5. Сарычев, С.В., Педагогическая психология. Краткий курс / С.В.Сарычев, И.Н. Логвинов. СПб, 2006.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

7. Социально-психологические аспекты воспитания

1. Общение и воспитание.
2. Виды и способы влияния в воспитании.
3. Воспитание как влияние на социальные установки личности.
4. Воспитание как воздействие на самосознание личности.
5. Коллектив и развитие личности.
6. Коррекционно-развивающая работа воспитателя.

Ключевые понятия: *общение, субъект – субъектное взаимодействие, влияние, социальная установка, самосознание, коллектив, конформизм, нонконформизм, групповые ожидания, отклонения в поведении, коррекционно-развивающая работа.*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Общение и воспитание.

С позиции социальной психологии, правильное воспитание представляет собой научно обоснованное общение людей, способствующее личностному развитию каждого из них. Как отмечает Ф.И. Иващенко, воспитание желательно строить по законам общения: максимально учитывать закономерности восприятия и понимания человека человеком, зависимость общения от вида отношений между его участниками и контролировать действия механизмов психологической защиты.

Реализация воспитательного воздействия через общение на "субъект-субъектной" основе опирается на такие психологические механизмы, как эмпатия, рефлексия, децентрация (способность поставить себя на место другого), обратная связь. Содержание общения с целью воспитания – это передача информации о ценностях, нормах и формах поведения, оценках и представлениях, идеалах, целях, смысле жизни.

2. Виды и способы влияния в воспитании.

Влияние в воспитании – это действия воспитателя, приводящие к изменениям индивидуальности воспитанника. Виды влияния:

1. Ненаправленное(без цели повлиять) и направленное (с целью повлиять).Направленное может быть прямым (при котором

воспитатель открыто ставит цель и требования к воспитаннику) и косвенным (направлено на окружающую среду, а цели воспитателя скрыты от воспитанника).
2. Индивидуально-специфическое (влияние уникальных личностных характеристик воспитателя) и функционально-ролевое (через задаваемые ролью способы возможного поведения).

3.Воспитание как влияние на социальные установки личности.

Социальная установка - неосознаваемая готовность личности вести себя определенным образом, обусловленная ее прошлым опытом.

Структура социальной установки: когнитивный компонент (знания), эмоциональный(эмоции) и поведенческий(действия) компонент. Основные функции: регуляции социального поведения, защитная функция (единообразие установок у близкого окружения).

Требуемая социальная установка формируется при соблюдении следующих условий:

1) человек периодически включается в соответствующую деятельность;
2) человек многократно получает подтверждения соответствующей информации;
3) человека включают в престижную значимую для него группу, в которой эта установка поддерживается.

Педагогическое воздействие на социальную установку ребенка с целью ее изменения включает 4 этапа:

1) привлечение внимания;
2) возбуждение интереса;
3) предъявление новой информации;
4) убеждение.

4. Воспитание как воздействие на самосознание личности.

Самосознание ребенка формируется благодаря его общению с окружающими, особенно со значимыми людьми, благодаря воспитательным воздействиям ближайшего окружения.

В.В. Столин пишет о том, что благодаря общению со значимыми людьми, благодаря их воспитательным воздействиям ребенок усваивает, а затем использует в самосознании следующий материал:

1. Ценности, параметры оценок и самооценок, нормы, по которым

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ребенок начинает оценивать сам себя.

2. Образ самого себя как обладающего теми или иными способностями, качествами, чертами.
3. Отношение к ребенку и конкретную оценку ребенка родителями, эмоциональную и интеллектуальную, которая затем определяет самооценку ребенка.
4. Чужую самооценку (самооценку родителей), которая может быть усвоена.

Воспитательное воздействие оказывает влияние на становление самосознания ребенка с помощью следующих механизмов:

1) Прямого или косвенного (через поведение) внушения родителями образа или самоотношения.
2) Благодаря опосредованной детерминации самоотношения ребенка через формирование у него стандартов достижений и уровня притязаний.
3) Контроля за поведением ребенка, благодаря которому ребенок усваивает параметры и способы самоконтроля.
4) Формирования самосознания через вовлечение ребенка в такое поведение, в такие отношения, в которых происходит усвоение реально действующих норм и правил поведения.
5) Идентификации ребенка со значимыми для него другими и подражания им.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

5. Влияние коллектива(группы) на развитие личности.

Коллектив – это группа, достигшая высокого уровня развития. Основные признаки, свойства и условия становления детского коллектива описал А.С. Макаренко. А.Л. Журавлев выделил следующие свойства коллектива. Коллектив как субъект деятельности характеризуется целенаправленностью, мотивированностью, организованностью, структурированностью, согласованностью действий. Как субъект общения – сплоченностью, референтностью и идентификацией. Характеризуя коллектив как субъект межличностных отношений, описывают психологический климат, совместимость его членов, эмоциональные связи, деловые и организационные отношения.

В психологических исследованиях изучены 3основных модели взаимоотношений между коллективом (группой) и личностью:

1. Личность подчиняется коллективу(конформизм).
2. Личность и коллектив находятся в оптимальных отношениях (гармония).

3. Личность подчиняет себе коллектив (нонконформизм, лидерство).

В некоторых психолого-педагогических исследованиях коллективом считают любую организованную группу людей (педагогический коллектив, ученический коллектив).Сложившиеся в группе нормы и правила влияют на личность в основном через ожидания. От каждого человека ждут соответствующего поведения, и каждый знает, чего от него ожидают. Эти ожидания - основной воспитательный потенциал группы. В любой группе каждый член получает удовлетворение от своей причастности к группе, у него формируется чувство защищенности. В высокоразвитой группе просоциальной направленности личности легче преодолевать свои недостатки. Средне- и слаборазвитые в социально-психологическом отношении группы (по мнению Р.С. Немова) неоднозначно влияют на личность. Негативное влияние группы проявляется в первую очередь, в групповом давлении.

Как отмечает Р.С. Немов, считать, что коллектив всегда прав, а личность - нет - неверно. Нужно уравнять в правах личность и коллектив, детский и педагогический коллективы. Нужно предъявлять требования не только к личности, но и к коллективу. Полноценная личность может сформироваться и вне коллектива, но не без общения с людьми.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

6.Коррекционно-развивающая работа воспитателя (по Ф.И. Иващенко).

К типичным отклонениям в поведении школьника по мнению Ф.И. Иващенко, относятся лень, агрессивность, недисциплинированность, упрямство и др. Причем одно отклонение может способствовать появлению других, усиливать их влияние на поведение. Причинами отклонений в поведении детей чаще всего являются безнадзорность в семье, психологическая изоляция в классе, отрицательная микросреда, недостатки и ошибки в семейном и школьном воспитании.

По сравнению с повседневным воспитанием, коррекционная работа требует более совершенной технологии. К условиям успешной коррекционной работы воспитателя Ф.И. Иващенко относит: а) заинтересованность воспитателя в судьбе ребенка; б) вовлечение в работу самого воспитанника, опору на его самосознание.

В коррекционной работе воспитателя выделяются следующие этапы:

1. Выяснение причин отклонений в поведении ребенка, сильных и слабых

сторон личности воспитанника.

2. Определение целей и способов действия по искоренению недостатков в поведении и формированию положительного качества, противоположного исправляемому.
3. Обесценивание отрицательных форм поведения и формирование мотивов приемлемого поведения.
4. Выбор вида деятельности, в котором наиболее успешно формируется необходимое положительное качество и включение в нее воспитанника.
5. Закрепление формируемого качества через упражнения.

Вопросы и задания:

1. Почему воспитание нужно строить по законам общения?
2. Какие виды влияния в воспитании вы знаете?
3. Что такое «социальная установка» и какова ее структура и функции?
4. Какие этапы включает педагогическое воздействие на социальную установку ребенка с целью ее изменения?
5. Как и при помощи каких механизмов воспитание влияет на самосознание ребенка?
6. Что такое коллектив?
7. Охарактеризуйте 3 основных модели взаимоотношений между коллективом (группой) и личностью.
8. Перечислите условия успешности коррекционно-развивающей работы воспитателя (по Ф.И. Иващенко).
9. Какие этапы выделяют в коррекционной работе воспитателя?

Рекомендуемая литература:

1. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьников: Учеб. пособие / Ф.И, Иващенко. Мн., 1996.
2. Лишин, О.В. Педагогическая психология воспитания / О.В. Лишин. М., 2003.
3. Поляков, С.Д. Психопедагогика воспитания / С.Д. Поляков. М., 1996.
4. Реан, А.А., Социальная педагогическая психология /А.А. РеанЯ.Л. Коломинский. СПб., 1999.
5. Сарычев, С.В. Педагогическая психология. Краткий курс /С.В. Сарычев, И.Н. Логвинов. СПб, 2006.

7. Психология педагога

1. Профессия педагога. Характеристика педагогической деятельности
2. Характеристика педагогических функций
3. Структура педагогических способностей

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

4. Педагогические умения. Характеристика педагогических умений.

5. Мотивация педагогической деятельности

6. Психофизиологические (индивидные) предпосылки (задатки) деятельности педагога

7. Личностные качества в структуре субъекта педагогической деятельности

8. Личностная направленность в структуре субъекта педагогической деятельности

9. Профессиональное самосознание в структуре субъекта педагогической деятельности

10. Педагогическая социальная перцепция

11. Стиль педагогической деятельности. Общая характеристика стиля педагогической деятельности

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Профессия педагога. Характеристика педагогической деятельности.

Педагогическая профессия относится к профессиям типа «Человек—Человек». Согласно Е.А. Климову, этот тип профессий определяется следующими качествами человека: устойчиво хорошим самочувствием в ходе работы с людьми, потребностью в общении, способностью мысленно ставить себя на место другого человека, способностью быстро понимать намерения, помыслы, настроение других людей, способностью быстро разбираться во взаимоотношениях людей, способностью хорошо помнить, держать в уме знание о личных качествах многих и разных людей и т.д. По Е.А. Климову, человеку этой профессиональной схемы свойственны: 1) умение руководить, учить, «осуществлять полезные действия по обслуживанию различных потребностей людей»; 2) умение слушать и выслушивать; 8) широкий кругозор; 4) речевая (коммуникативная) культура; 5) «душеведческая направленность ума, наблюдательность к проявлениям чувств, характера человека, его поведению, умение или способность мысленно представлять, смоделировать именно его внутренний мир, а не приписывать ему свой собственный или иной знакомый по опыту»; 6) «проектировочный подход к человеку, основанный на уверенности, что человек всегда может стать лучше»; 7) способность сопереживания; 8) наблюдательность; 9) «глубокая убежденность в правильности идеи служения народу в целом»; 10) решение нестандартных ситуаций.

«Противопоказаниями к выбору профессий данного типа являются дефекты речи, невыразительная речь, замкнутость, погруженность в себя, необщительность, выраженные физические недостатки (как это ни печально), нерасторопность, излишняя медлительность, равнодушие к людям, отсутствие признаков бескорыстного интереса к человеку — интереса «просто так» (Е.А. Климов). Это как бы обобщенный портрет субъекте профессии типа «Человек — Человек».

Знаковые и, в частности, языковые системы в педагогической деятельности являются основным средством передачи общественно-

исторического опыта, в то же время сами знаковые системы являются предметом усвоения. Не меньшую роль в современном образовательном процессе играет и техника (электронно-вычислительная, компьютерная). Педагог использует ее и как средство передачи, и как предмет изучения, а затем и обучения учеников умению ею.

Характеристика педагогической деятельности

Педагогическая деятельность представляет собой воспитывающее и обучающее воздействие учителя на ученика (учеников), направленное на его личностное, интеллектуальное и деятельностное развитие, одновременно выступающее как основа его саморазвития и самосовершенствования. Эта деятельность возникла в истории цивилизации с появлением культуры, когда задача *«создания, хранения и передачи подрастающим поколениям образцов (эталонов) производственных умений и норм социального поведения»* выступила в качестве одной из решающих для общественного развития, начиная с первобытной общины, где дети учились в общении со старшими, подражая, перенимая, следуя им, что было определено Дж. Брунером как «обучение в контексте». Согласно Дж. Брунеру, человечество знает «только три основных способа обучения молодого поколения: выработка составляющих компонент навыка в процессе игры у высших приматов, обучение в контексте у туземных народов и отделенный от непосредственной практики абстрактный метод школы».

Постепенно с развитием общества начали создаваться первые классы, школы, гимназии. Претерпев в разных странах на разных этапах значительные изменения в содержании обучения, его целей, школа тем не менее осталась социальным институтом, назначение которого — передача социокультурного опыта посредством педагогической деятельности учителей и педагогов.

Формы передачи социокультурного опыта менялись в истории развития школы. Это была беседа (сократическая беседа) или майевтика; работа в мастерских (опыт гончарного, кожевенного, ткацкого и других направлений производственного обучения), где основным было систематическое и целенаправленное участие ученика в технологическом процессе, последовательное освоение им производственных операций; вербальное наставление (институт «дядек», монастырей, гувернеров и т.д.). Со времени Я.А. Коменского прочно утвердилось классно-урочное обучение, в котором дифференцировались такие его формы, как урок, лекция, семинар, зачет, практикумы. В последние десятилетия появились тренинги. Отметим здесь,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

что для преподавателя одной из самых трудных форм его деятельности является лекция, тогда как для студента, ученика — семинарские занятия, зачеты.

Педагогическая деятельность имеет те же характеристики, что и любой другой вид человеческой деятельности. Это прежде всего целеположенность, мотивированность, предметность. Специфической характеристикой педагогической деятельности, по Н.В. Кузьминой, является ее продуктивность. Различают пять уровней продуктивности педагогической деятельности:

«I — (минимальный) репродуктивный; педагог умеет пересказать другим то, что знает сам; непродуктивный.

II — (низкий) адаптивный; педагог умеет приспособить свое сообщение к особенностям аудитории; малопродуктивный.

III — (средний) локально моделирующий; педагог владеет стратегиями обучения учащихся знаниям, навыкам, умениям по отдельным разделам курса (т.е. формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения учащихся в учебно-познавательную деятельность); среднепродуктивный.

IV — (высокий) системно моделирующий знания учащихся; педагог владеет стратегиями формирования искомой системы знаний, навыков, умений учащихся по предмету в целом; продуктивный.

V — (высший) системно моделирующий деятельность и поведение учащихся; педагог владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности учащегося, его потребностей в самовоспитании, самообразовании, саморазвитии; высокопродуктивный» (выделено *И.З.).*

Предметное содержание педагогической деятельности

Педагогическая, как и любой другой вид деятельности, определяется психологическим (предметным) содержанием, в которое включаются мотивация, цели, предмет, средства, способы, продукт и результат. В своей структурной организации педагогическая деятельность характеризуется совокупностью действий (умений), которые будут рассмотрены далее.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Предметом педагогической деятельности является организация учебной деятельности обучающихся, направленной на освоение ими предметного социокультурного опыта как основы и условия развития. Средствами педагогической деятельности являются научные (теоретические и эмпирические) знания, при помощи и на основе которых формируется тезаурус обучающихся. В качестве «носителей» знаний выступают тексты учебников или их представления, воссоздаваемые учеником при организованном учителем наблюдении (на лабораторных, практических занятиях, на полевой практике) за осваиваемыми фактами, закономерностями, свойствами предметной действительности. Вспомогательными являются технические, компьютерные, графические и т.п. средства.

Способами передачи социально-культурного опыта в педагогической деятельности являются объяснение, показ (иллюстрация), совместная работа с обучающимися по решению учебных задач, непосредственная практика обучающегося (лабораторная, полевая), тренинги. Продуктом педагогической деятельности является формируемый индивидуальный опыт ученика во всей совокупности его аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих. Продукт педагогической деятельности оценивается на экзамене, зачетах, по критериям решения задач, выполнения учебно-контрольных действий. Результатом педагогической деятельности как выполнения ее основной цели является личностное, интеллектуальное развитие обучающегося, совершенствование, становление его как личности, как субъекта учебной деятельности. Результат диагностируется сопоставлением качеств ученика в начале обучения и по его завершении во всех планах развития человека.

Педагогические функции и умения

2. Основные функции педагогической деятельности Функции и действия

Педагогическая деятельность реализуется в определенных педагогических ситуациях совокупностью самых разнообразных действий — перцептивных, мнемических, коммуникативных, предметно-преобразующих, исследовательских, контрольных (самоконтрольных), оценивания (самооценивания) и т.д. Эти действия подчинены определенным целям и направлены на решение тех или иных педагогических задач, осознанно (целенаправленно) или стихийно, интуитивно создаваемых учителем в педагогических ситуациях. Определенная совокупность таких разнородных действий определяет реализацию той или иной психолого-педагогической

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

функции, представляя структурную организацию педагогической деятельности.

Характеристика основных функций

В предложенной исследователями трактовке педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, В.В. Богословский, А.Д. Боборыкин, Ю.В. Кожухов, В.А. Сластенин и др.) все педагогические функции разделяются на две группы — целеполагающие и организационно-структурные. В первую группу входят ориентационная, развивающая, мобилизующая (стимулирующая психическое развитие учащихся) и информационная функции. Эта группа функций соотносится с дидактическими, академическими, авторитарными, коммуникативными способностями человека. И здесь возникает важная психологическая проблема профессиональной подготовки педагога в плане обеспечения его возможности определять (диагностировать) актуальный уровень развития лежащих в основе этих функций способностей и целенаправленно формировать те из них, проявление которых недостаточно выявлено при реализации целеполагающих функций.

Обобщение результатов исследования второй группы функций — организационно-структурных — позволяет отметить общее содержание входящих в нее конструктивной, организаторской, коммуникативной и гностической функций. Так, конструктивная функция обеспечивает: а) отбор и организацию содержания учебной информации, которая должна быть усвоена учащимися; б) проектирование деятельности учащихся, в которой информация может быть усвоена; в) проектирование собственной будущей деятельности и поведения, какими они должны быть в процессе взаимодействия с учащимися. Организаторская функция реализуется через организацию а) информации, в процессе ее подготовки и сообщения учащимся; б) различных видов деятельности учащихся; в) собственной деятельности и поведения в процессе непосредственного взаимодействия с учащимися. Коммуникативная функция предполагает установление правильных взаимоотношений: а) с учащимися; б) с другими учителями и администрацией школы. Гностическая (исследовательская) функция предусматривает изучение: а) содержания и способов воздействия на других людей; б) возрастных и индивидуально-психологических особенностей других людей; в) особенностей процесса і результатов собственной деятельности, ее достоинств и недостатков.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Очевидно, что все эти четыре педагогические функции предлагают высокий уровень развития академических, перцептивных, речевых (экспрессивных) и коммуникативных способностей человека, что должно быть объектом осознания самого учителя. Наряду с коммуникативной функцией большой интерес для учителя представляет исследовательская (гностическая) функция. Она основывается на способности человека адекватно воспринимать, понимать, оценивать другого человека и на реалистичности собственной оценки (самооценки). Сам учитель может быть объектом исследовательской функции, например при психологическом анализе собственного урока, собственной педагогической деятельности, отношений с коллективом, учениками. Успешность реализации исследовательской функции по отношению к самому себе в значительной мере определяется рефлексивностью человека, уровнем развития его рефлективного мышления. Объектами исследования могут быть практически все другие компоненты, факторы педагогического процесса, среди которых основное место занимает учащийся.

Изучение, исследование личности обучающегося, его учебной деятельности, статуса в учебном коллективе методами педагогической психологии является одним из профессиональных аспектов педагогической деятельности учителя: это и самостоятельная познавательная задача, и условие успешности организации такой деятельности. При этом, как подчеркивается, исследовательская функция успешно осуществляется, если учитель обладает потребностью к самообразованию и совершенствованию своего педагогического мастерства и определенными исследовательскими навыками. Естественно, гностическая (исследовательская) функция предполагает развитие умения анализировать, систематизировать, обобщать, классифицировать, оценивать, структурировать подлежащие исследованию явления, их связи и отношения. Все гностические действия человека, например перцептивные, мнемические, мыслительные, включаются в реализацию исследовательской функции учителя. Более того, в динамичных условиях урока реализация этой функции требует хорошо осознанного владения всеми методами педагогической психологии — наблюдением, беседой, экспериментом, анкетированием, социо- и референтометрией и другие, о которых уже говорилось.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

3.Структура педагогических способностей

Еще в начале XX века Каптерев выделил и объективные и субъективные факторы, необходимые для педагогической деятельности, наметил их иерархию. В общем виде эта структуре качеств может быть представлена следующим образом: специальные (научная подготовка, талант) и личностные свойства (нравственно-волевые качества педагога).

Так, П.Ф. Каптерев отметил, что *«личность учителя в обстановке обучения занимает первое место, те или другие свойства его будут повышать или понижать воспитательное влияние обучения».* Он выделяет главные показатели: *«Первое свойство объективного характера заключается в степени знания учителем преподаваемого предмета, в степени научной подготовки по данной специальности, по родственным предметам, в широком образовании; потом — в знакомстве с методологией предмета, общими дидактическими принципами и, наконец, в знании свойств детской натуры, с которой учителю приходится иметь дело; второе свойство — субъективного характера и заключается в преподавательском искусстве, в личном педагогическом таланте и творчестве».*

Наряду со «специальными» учительскими свойствами, которые были отнесены к «умственным», П.Ф. Каптерев отметил и необходимые личностные «нравственно-волевые свойства» учителя, к которым были отнесены беспристрастность (объективность), внимательность, чуткость (особенно к слабым ученикам), добросовестность, стойкость, выдержка, справедливость, подлинная любовь к детям. При этом *«...любовь к детям и юношеству нужно отличать от любви к учительской профессии: можно очень любить детей, глубоко симпатизировать юношеству и в то же время быть не расположенным к учительской деятельности; можно, наоборот, ничего не иметь собственно против учительской деятельности, предпочитать ее даже другим, но не питать ни малейшего расположения ни к детям, ни к юношеству»*. Очевидно, что только объединение подлинной любви к учащимся и к педагогической профессии обеспечивает профессионализм учителя.

Все современные исследователи отмечают, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой учителя, без чего невозможна эффективная педагогическая деятельность. В.А. Крутецкий добавляет к этому склонность человека работать и общаться с детьми. Подчеркнем также важность для учителя желания самосовершенствования, саморазвития, ибо, как точно отметил еще К.Д. Ушинский, учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель. Эта важнейшая мысль

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

подчеркивалась П.Ф. Каптеревым, П.П. Блонским, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским и другими педагогами и психологами.

В настоящее время в отечественной педагогической психологии, в исследованиях Н.В. Кузьминой и ее школы, А.К. Марковой, С.В.Кондратьевой, В.А. Кан-Калика, Л.М. Митиной и др. проблема свойств педагога, определяющих эффективность (продуктивность) педагогической деятельности, стала предметом специального теоретического и экспериментального изучения.

По **Н.В. Кузьминой**, структура субъективных факторов включает: 1) тип направленности, 2) уровень способностей в 3) компетентность, в которую входят: специально-педагогическая компетентность, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая, аутопсихологическая компетентность.

Существенны здесь предложенная дифференциация самой компетентности и выделение такого важного ее уровня, как аутопсихологическая компетентность. Она базируется на понятии социального интеллекта, *«как устойчивой, основанной на специфике мыслительных процессов эффективного реагирования и накопления социального опыта, способности понимать самого себя, а также других люд ей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события».* Аутопсихологическая компетентность соотносится с понятием профессионального самосознания, самопознания и саморазвития.

По А.К. Марковой, структура субъектных свойств может быть представлена следующими блоками характеристик:

Объективные характеристики: профессиональные знания, профессиональные умения, психологические и педагогические знания.

Субъективные характеристики: психологические позиции, мотивация, «Я»-концепция, установки, личностные особенности.

А.К. Маркова выделяет три основные стороны труда педагога: собственно педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя.

К важным профессиональным качествам, по А.К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия.

В разрабатываемой **Л.М. Митиной** модели личности учителя в контексте той же схемы «деятельность — общение — личность» выделяются пять профессионально значимых качеств, выявляющих две группы педагогических способностей (по Н.В. Кузьминой).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Прооектировочно-гностические: педагогическое целеполагание, педагогическое мышление.

Рефлексивно-перцептивные: педагогический рефлексия, педагогический такт, педагогическая направленность.

В исследовании Л.М. Митиной было выделено более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Приведем список этих свойств, по Л.М. Митиной: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, политическая сознательность, наблюдательность, настойчивость и др. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем его, его сердцевиной являются собственно личностные качества — направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я».

Обращает на себя внимание то, что, во-первых, способности сами по себе непосредственно не выступают в качестве определяющих эффективность деятельности субъектных факторов; во-вторых, направленность рядоположена с другими личностными качествами.

Еще одним субъектным свойством педагогической деятельности является сопротивление синдрому эмоционального сгорания или психофизиологического истощения. Н.А. Аминов приводит перечень основных и факультативных признаков этого синдрома: 1) истощение, усталость; 2) психосоматические осложнения; 3) бессонница; 4) негативные установки по отношению к клиентам; 5) негативные установки по отношению к своей работе; 6) пренебрежение исполнением своих обязанностей; 7) увеличение приема психостимуляторов (табак, кофе, алкоголь, лекарства); 8) уменьшение аппетита или переедание; 9) негативная самооценка; 10) усиление агрессивности (раздражительности, гневливости, напряженности); 11) усиление пассивности (цинизм, пессимизм, ощущение безнадежности, апатия); 12) чувство вины. Н.А. Аминов подчеркивает, что последний симптом свойственен только людям, профессионально, интенсивно взаимодействующим с другими людьми. При этом он предполагает, что синдром эмоционального сгорания проявляется сильнее у учителей, у которых выявляется профессиональная непригодность. В целом существующие представления о структуре субъектных свойств (качеств, характеристик, факторов) дают основание выделить следующие четыре

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

группы: 1) психофизиологические (индивидные) свойства субъекта как предпосылки осуществления им его субъектной роли, выступающие в качестве задатков; 2) способности; 3) личностные свойства, включая направленность; 4) профессионально-педагогические и предметные знания и умения как профессиональная компетентность в узком смысле. Эти группы субъектных свойств рассматриваются нами далее как компоненты структуры субъекта педагогической деятельности.

Способности в структуре субъекта педагогической деятельности

Как отмечал С.Л. Рубинштейн, *«Процесс развития способностей человека есть процесс развития человека. Освоение человеком определенных знаний и способов действия имеет своей предпосылкой, своим внутренним условием известный уровень умственного развития — развития умственных способностей.* Это положение особенно важно для трактовки учебной деятельности. В наиболее развернутом определении, данном Б.М. Тепловым, приведены основные характеристики способностей как индивидуального свойства личности, являющегося условием успешного выполнения деятельности. Способности, согласно Б.М. Теплову, не сводятся к навыкам и умениям и отличают одного человека от другого в отношении успешности выполнения определенной деятельности.

Если, по С.Л. Рубинштейну, развитие умственных способностей есть предпосылка освоения знаний, то предпосылкой развития самих способностей, по Б.М. Теплову, выступают задатки как врожденные анатомо-физиологические особенности. Способности создаются в деятельности и проявляются в таких ее динамических характеристиках, как быстрота, глубина, прочность освоения ее средств и способов. По отношению к разным видам деятельности разграничивают общеинтеллектуальные и специальные способности. *«Широко принятое определение способностей состоит в том, что это свойства индивида, ансамбль которых обусловливает успешность выполнения определенной деятельности. Имеются в виду свойства, которые развиваются онтогенетически в самой деятельности и, следовательно, в зависимости от внешних условий»*.

Отечественные исследователи на основе рассмотренных положений С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова выделили целый набор педагогических способностей. Сопоставим основные из них, определенные Н.Д. Левитовым и Ф.Н. Гоноболиным. Так, Н.Д. Левитов выделяет в качестве основных педагогических способностей следующие: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; способность понимать учеников,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

базирующаяся на наблюдательности; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость или быструю и точную ориентировку; организаторские способности, необходимые как для обеспечения работы самого учителя, так и для создания хорошего ученического коллектива.

Развивая и детализируя содержание этих пяти основных способностей, Ф.Н. Гоноболин называет уже двенадцать способностей, объединив которые, получим такие их группы. Способность делать учебный материал доступным учащимся и способность связывать учебный материал с жизнью образуют одну как бы собственно дидактическую группу способностей, соотносимых с более общей способностью к передаче знаний в краткой и интересной форме. Понимание учителем ученика, интерес к детям, творчество в работе, наблюдательность по отношению к детям — это вторая группа способностей, связанных с рефлексивно-гностическими способностями человека. Педагогически волевое влияние на детей, педагогическая требовательность, педагогический такт, способность организовать детский коллектив — это, как бы сейчас назвали, интерактивно-коммуникативные способности. Очень важная четвертая группа выделенных Ф.Н. Гоноболиным способностей включает способности, характеризующие содержательность, яркость, образность и убедительность речи учителя. В наиболее обобщенном виде педагогические способности были представлены В.А. Крутецким, который и дал им соответствующие общие определения.

1. *Дидактические способности* — способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль. Учитель с дидактическими способностями умеет в случае необходимости соответствующим образом реконструировать, адаптировать учебный материал, трудное делать легким, сложное — простым, непонятное, неясное — понятным. Профессиональное мастерство, как мы его понимаем сегодня, включает способность не просто доходчиво преподносить знания, популярно и понятно излагать материал, но и способность организовать самостоятельную работу учащихся, самостоятельное получение знаний, умно и тонко «дирижировать» познавательной активностью учащихся, направлять ее в нужную сторону.

2. *Академические способности* — способности к соответствующей области наук (к математике, физике, биологии, литературе и т.д.). Способный учитель знает предмет не только в объеме учебного курса, а значительно

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

шире и глубже, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом, проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы очень скромную исследовательскую работу.

3. *Перцептивные способности* — способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний. Способный учитель, воспитатель по незначительным признакам, небольшим внешним проявлениям улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. *Речевые способности* — способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики. Речь способного учителя на уроке всегда обращена к учащимся. Сообщает ли учитель новый материал, комментирует ли ответ ученика, выражает ли одобрение или порицание, речь его всегда отличается внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит. Выражение мысли ясное, простое, понятное для учащихся.

5. *Организаторские способности* — способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу. Организация собственной работы предполагает умение правильно планировать и самому контролировать ее. У опытных учителей вырабатывается своеобразное чувство времени — умение правильно распределять работу во времени, укладываться в намеченные сроки.

6. *Авторитарные способности* — способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета (хотя, конечно, авторитет создается не только на этой основе, а, например, и на основе прекрасного знания предмета, чуткости и такта учителя и т.д.). Авторитарные способности зависят от целого комплекса личностных качеств учителя, в частности его волевых качеств (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и т.д.), а также от чувства ответственности за обучение и воспитание школьников, от убежденности учителя в том, что он прав, от умения передать эту убежденность своим воспитанникам.

7. *Коммуникативные способности* — способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

8. *Педагогическое воображение* (или, как бы их назвали сейчас, прогностические способности) — это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

9. *Способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя. Способный, опытный учитель внимательно следит за содержанием и формой изложения материала, за развертыванием свой мысли (или мысли ученика), в то же время держит в поле внимания всех учащихся, чутко реагирует на признаки утомления, невнимательности, непонимания, замечает все случаи нарушения дисциплины и, наконец, следит за собственным поведением (позой, мимикой и пантомимикой, походкой).

Рассматривая педагогические способности как специфическую форму чувствительности педагога как субъекта деятельности, во-первых, к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности и, во-вторых, к учащемуся как субъекту общения, познания, труда, **Н.В. Кузьмина** выделяет два уровня педагогических способностей: перцептивно-рефлексивные и проективные. Первый уровень включает три вида чувствительности: чувство объекта, связанное с эмпатией чувство меры или такта и чувство причастности. Эти проявления чувствительности лежат в основе педагогической интуиции.

Второй уровень педагогических способностей, по Н.В. Кузьминой, — *проективные способности*, соотносимые с чувствительностью к созданию новых, продуктивных способов обучения. Этот уровень включает гностические, проектировочные, конструктивные, коммуникативные и организаторские способности. При этом отмечается, что отсутствие каждой из этих способностей есть конкретная форма неспособности. *Гностические способности* проявляются в быстром и творческом овладении методами обучения учащихся, в изобретательности способов обучения. Гностические способности обеспечивают накопление информации учителя о своих учениках, о самом себе. Проектировочные способности проявляются в способности представить конечный результат воспитывающего обучения в заданиях-задачах, расположенных во времени на весь период обучения, что

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

готовит обучающихся к самостоятельному решению задач. *Конструктивные способности* проявляются в создании творческой рабочей атмосферы совместного сотрудничества, деятельности, в чувствительности к построению урока, в наибольшей степени соответствующего заданной цели развития и саморазвития обучающегося. *Коммуникативные способности* проявляются в установлении контакта, педагогически целесообразных отношений. Эти способности, по Н.В. Кузьминой, обеспечиваются четырьмя факторами: способностью к идентификации, чувствительностью к индивидуальным особенностям учащихся, хорошо развитой интуицией, суггестивными свойствами. Добавим еще фактор речевой культуры (содержательность, обращенность, воздейственность). Организаторские способности проявляются в избирательной чувствительности к способам организации учащихся в группе, в освоении ими учебного материала, самоорганизации обучающихся, в самоорганизации собственной деятельности педагога.

Существен вывод исследователей школы Н. В. Кузьминой, что педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей (наблюдательности, мышления, воображения) и что другие специальные способности, например поэтические, писательские, артистические, включаются в сферу педагогической деятельности лишь при наличии педагогической направленности и педагогических способностей в условиях их дальнейшего развития. Выделены три типа сочетания педагогических и других специальных способностей: специальные способности: а) помогают, б) нейтральны и в) мешают педагогической деятельности.

Н.А. Аминов считает, что в качестве основы дифференциации педагогических способностей выступает успешность. Выделяются два ее вида: индивидуальная (достижения человека отношению к самому себе во времени) и социальная (достижения одного человека по отношению к достижениям других людей). Первый вид — это индивидуальная (ресурсная) успешность, второй — Под собственно способностями *(терминальными способностями)* Аминов понимает именно те индивидуально-психологические особенности человека, которые не только обеспечивают ему успешность в какой-либо деятельности, но и повышают его конкурентоспособность, успешность в ситуации соперничества (соревнования) с другими на любом поприще.

В повышении конкурентоспособности человека, по классификации В.А. Богданова, решающая роль принадлежит такому психическому процессу, как воображение, именно способность придумать и реализовать нечто новое дает преимущество одному человеку перед другими. Поэтому

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

развитость воображения (креативность) можно считать ключевым компонентом перцептивных способностей.

Интерес представляет подход Н.А. Аминова к трактовке способностей вообще и педагогических способностей в частности. Если в теории Н. В. Кузьминой основой дифференциации способностей является чувствительность, то для Н.А. Аминова в качестве такой основы выступает успешность. Выделяются два ее вида: индивидуальная (достижения человека по отношению к самому себе во времени) и социальная (достижения одного человека по отношению к достижениям других людей). Первый вид — это индивидуальная (ресурсная) успешность, второй — конкурентоспособность. Индивидуальная, ресурсная успешность — это способы достижения успеха, они суть инструментальные способности, в которые входят общие (перцептивные) и специальные способности. Последние, по Н.А. Аминову, включают эмоциональные, волевые, мнемические, атенционные, имажинативные способности. Собственно способности автор называет терминальными. Они обеспечивают и повышают конкурентоспособность человека. Терминальная способность к педагогической деятельности предполагает в своей структуре преобладание сопротивляемости к развитию синдрома эмоционального сгорания (истощения эмоциональных ресурсов).

Таким образом, на уровне психологического анализа педагогических способностей определены следующие основания их классификации: условия эффективности педагогической деятельности (Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий), чувствительность к разным компонентам педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан), валентность результата действия, соотносимая с психофизиологическими особенностями психических функций и состояний (Н.А. Аминов). Могут быть выделены и другие основания: морфологическое Х. Гарднера, социологическое Дж. Холланда и др.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

4. Педагогические умения. Общая характеристика педагогических умений

Педагогические умения представляют совокупность самых различных действий учителя, которые прежде всего соотносятся с функциями педагогической деятельности, в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности учителя (преподавателя) и свидетельствуют о его предметно-профессиональной компетенции. Говоря об умениях учителя в целом, А.И. Щербаков, А.В. Мудрик считают, что в собственно дидактическом плане все они сводятся к трем основным: *«1) умению переносить известные учителю знания, варианты решения, приемы обучения и воспитания в условия новой педагогической ситуации...; 2) умению находить для каждой педагогической ситуации новое решение; 3)*

умению создавать новые элементы педагогических знаний и идей и конструировать новые приемы для решения конкретной педагогической ситуации».

Однако в наиболее полной мере умения учителя представлены А.К. Марковой. Выделим девять групп основных, педагогических умений из всего набора, описанного А.К. Марковой.

Первая группа — умения увидеть в педагогической ситуации проблему и оформить ее в виде педагогических задач; при постановке педагогической задачи ориентироваться на ученика как на активного развивающегося соучастника учебно-воспитательного процесса, имеющего собственные мотивы и цели; изучать и преобразовывать педагогическую ситуацию; конкретизировать педагогические задачи в поэтапные и оперативные, принимать оптимальное педагогическое решение в условиях неопределенности, гибко перестраивать педагогические цели и задачи по мере изменения педагогической ситуации; с достоинством выходить из трудных педагогических ситуаций; предвидеть близкие и отдаленные результаты решения педагогических задач и др.

Во вторую группу педагогических умений А.К. Маркова включает три подгруппы:

— умений, отвечающих на вопрос *«чему учить»:* работать с содержанием учебного материала (осведомленность в новых концепциях и технологиях обучения), выделять ключевые идеи учебного предмета, обновлять учебный предмет (за счет использования понятий, терминов, дискуссий в соответствующей области наук); интерпретировать информацию, поступающую из газет, журналов; формировать у школьников общеучебных и специальных умений и навыков; устанавливать межпредметные связи и др.;

— умений, отвечающих на вопрос *«кого учить»:* изучать состояние отдельных психических функций (памяти, мышления, внимания, речи и др.) учащихся и целостных характеристик видов деятельности (учебной, трудовой), обученности и воспитанности школьников; изучать реальные учебные возможности школьников, различать успеваемость и личностные качества учащихся; выявлять не только наличный уровень, но и зону ближайшего развития учащихся, условия их перехода с одного уровня развития на другой, предвидеть возможные и учитывать типичные затруднения учащихся; исходить из мотивации самих учащихся при планировании и

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

организации учебно-воспитательного процесса; проектировать и формировать у школьников отсутствующие у них уровни деятельности; умения учителя расширять поле для самоорганизации учащихся; работать как со слабыми, так и с одаренными детьми, строя для них индивидуальные программы.

— умений, отвечающих на вопрос *«как учить»:* отбирать и применять сочетания приемов и форм обучения и воспитания, учитывать затрату сил и времени учащихся и учителя; сравнивать и обобщать педагогические ситуации и комбинировать их, применять дифференцированный и индивидуальный подходы к школьникам, организовывать их самостоятельную учебную деятельность; находить несколько способов решения одной педагогической задачи и т.д.

Третью группу составляют умения использовать психолого-педагогические знания и осведомленность о современном состоянии психологии и педагогики, передового педагогического опыта; хронометрировать, фиксировать, регистрировать процесс и результаты своего труда; соотносить затруднения учащихся с недочетами в своей работе; видеть сильные и слабые стороны своего труда, оценивать свой индивидуальный стиль, анализировать и обобщать свой опыт, соотносить его с опытом других учителей; строить планы развития своей педагогической деятельности и др.

Четвертая группа умений — это приемы постановки широкого спектра коммуникативных задач; наиглавнейшее из входящих в эту группу умений — создание условий психологической безопасности и реализации внутренних резервов партнера по общению.

Пятая группа умений — это приемы, способствующие достижению высоких уровней общения. К ним относятся умение понять позицию другого, проявить интерес к его личности; интерпретировать и «читать» его внутреннее состояние по нюансам поведения, владеть средствами невербального общения (мимика, жесты); встать на точку зрения ученика («децентрация» учителя); создать обстановку доверительности, терпимости к непохожести другого человека; владеть средствами, усиливающими воздействие (приемы риторики); преимущественно использовать организующие воздействия по сравнению с оценивающими и особенно дисциплинирующими; использовать демократический стиль руководства; владеть разными ролями как средством предупреждения конфликтов в общении (например, занять позицию ученика); быть готовым поблагодарить

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ученика, при необходимости извиниться перед ним; поддерживать равное отношение ко всем детям; отказаться от корпоративного стереотипа «учитель всегда прав»; с юмором относиться к отдельным аспектам педагогической ситуации, не замечать некоторых негативных моментов, быть готовым к улыбке, владеть тонами и полутонами, слушать и слышать ученика, не прерывая его речи и учебных действий; воздействовать на ученика не прямо, а косвенно, через создание условий для появления у ученика желаемого качества; не бояться обратной связи с учениками; действовать в обстановке публичного выступления, близкой к театральной.

Шестая группа — это прежде всего умения удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии, способного противостоять трудностям во имя ее социальной и общечеловеческой ценности; реализовывать и развивать свои педагогические способности, включая как их перцептивный (понимать и изучать другого человека, сопереживать ему, вставать на его точку зрения), так и управленческий компоненты (воздействовать не только на поведение и поступки ученика, но и на его мотивы, цели); управлять своими эмоциональными состояниями, придавая им конструктивный, а не разрушительный характер; воспринимать позитивные возможности, свои и учащихся, и тем самым способствовать упрочению своей позитивной Я-концепции; овладевать эталонами труда (педагогическое мастерство); осуществлять творческий поиск.

Седьмая группа — умения осознавать перспективу своего профессионального развития, определять особенности своего индивидуального стиля, используя все положительное из своих природных данных; укреплять свои сильные стороны, устранять слабые, использовать компенсаторные звенья способностей, быть открытым поиску нового, переходить от уровня мастерства к собственно творческому, новаторскому уровню.

Восьмая группа объединяет умения определять характеристики знаний учащихся в начале и в конце учебного года; определять состояние деятельности, умений и навыков, видов самоконтроля и самооценки в учебной деятельности в начале и в конце учебного года; выявлять отдельные показатели обучаемости (активность, ориентировку, количество дозированной помощи, необходимой данному ученику для продвижения), определять причины отставания и осуществить индивидуальный и дифференцированный подход; поэтапно отрабатывать все компоненты

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

обученности и обучаемости; стимулировать готовность к самообучению и непрерывному образованию.

Девятая группа умений соотносится с оцениванием учителем состояния воспитанности и воспитуемости школьников: распознавать по поведению учащихся согласованность нравственных норм и убеждений школьников; видеть личность ученика в целом — во взаимосвязи того, что он говорит, думает и как поступает; создавать условия для стимуляции слаборазвитых черт личности отдельных учеников (например, стимулировать активность одного ученика, способствовать снижению тревожности другого, поддержать стремление к лидерству третьего).

Текстуально точно приведенные группы педагогических умений, по А.К. Марковой, соотносятся этим автором с пятью выделенными ею сторонами труда учителя: его деятельностью, общением, личностью, обученностью и воспитанностью школьников. Так, первые три группы умений определяются как психолого-педагогические (в них входят и предметно-методические умения, но как производные). Они соотносятся с педагогической деятельностью, и центральным из них является умение учителя работать в изменяющихся педагогических ситуациях, учитывая индивидуально-психологические особенности и развивая обучающихся в процессе решения ими учебных задач;

Четвертая и пятая группы педагогических умений А.К. Маркова связывает с *«умением создавать атмосферу психологической безопасности для другого человека и в то же время обеспечивать условия для самореализации его личности»*. Это самые разнообразные проявления коммуникативных умений, в реализации которых большую роль играет позиция учителя как партнера в общении, его педагогический такт.

Шестая и седьмая группы педагогических умений, по А.К. Марковой, обусловлены теми действиями, которые необходимы для самореализации, самовыражения и развития личности самого учителя. Вспомним в этой связи общепедагогическое требование постоянного роста и совершенствования учителя как центральной фигуры образовательного процесса. Восьмая и девятая группы характеризуют, по А.К. Марковой, умения оценивать, прогнозировать, стимулировать личностное развитие обучающихся, диагностировать уровень их обученности.

Педагогические умения, по А.К. Марковой, соответствуют разным позициям учителя, где *«профессиональные педагогические позиции — это*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

устойчивые системы отношений учителя (к ученику, к себе, к коллегам), определяющие его поведение». В педагогической деятельности проявляются разные позиции учителя: субъекта информации, предметника, методиста, исследователя, организатора деятельности обучающихся. В общении учитель выступает с позиции организатора, партнера и фасилитатора этого процесса.

Внутренняя связь понятий «педагогическая направленность», «педагогическая центрация» и «педагогическая позиция» позволяет говорить о их общей соотнесенности с педагогическими действиями, или умениями. В силу этого совокупность профессионально-педагогических действий всегда выявляет позиции (центрации, направленности), и наоборот, педагогические умения репрезентируют как саму личность учителя, так и его деятельность и взаимодействие с обучающимися.

Реализуемая системой профессионально ориентированных действий (умений) педагогическая деятельность представляет собой сложную функционально-операциональную структуру, где существует неоднозначная и неоднородная связь между функциями и педагогическими действиями (умениями), отражающими определенную позицию учителя.

5. Мотивация педагогической деятельности Общая характеристика педагогической мотивации

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является ее мотивация. В педагогической деятельности выделяются те же мотивационные ориентации, что и в учебной. Это внешние мотивы, например мотив достижения, и внутренние мотивы, например ориентация на процесс и результат своей деятельности. Внешние мотивы престижности работы в определенном образовательном учреждении, мотивы адекватности оплаты труда часто соотносятся с мотивами личностного и профессионального роста, самоактуализации. Вместе с тем в педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти. Один из исследователей педагогических способностей, Н.А. Аминов, считает, что для того, чтобы показать, какое отношение имеет мотив власти к педагогической деятельности, необходимо остановиться сначала на точке зрения Г.А. Мюррея, который еще в 1938 г. дал определение мотива власти, назвав его потребностью в доминировании. Г.А. Мюррей выделил основные признаки потребности в доминировании и соответствующие ей действия. Признаками, или эффектами потребности доминирования являются следующие желания:

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

— контролировать свое социальное окружение;

— воздействовать на поведение других людей и направлять его посредством совета, обольщения, убеждения или приказания;

— побуждать других поступать в соответствии со своими потребностями и чувствами;

— добиваться их сотрудничества;

— убеждать других в своей правоте.

Н.А. Аминов отмечает также соответствие этим желаниям определенных действий, которые, согласно Г.А. Мюррею, сгруппированы следующим образом:

— склонять, вести, убеждать, уговаривать, регулировать, организовывать, руководить, управлять, надзирать;

— подчинять, править, властвовать, попирать, диктовать условия, судить, устанавливать законы, вводить нормы, составлять правила поведения, принимать решения;

— запрещать, ограничивать, оказывать сопротивление, отговаривать, наказывать, лишать свободы;

— очаровывать, покорять, заставлять прислушиваться к себе, приобретать подражателей, устанавливать моду.

На материале анализа теорий объяснения феномена власти (А. Адлер, Д. Картрайт, Дж. Френч, В. Равен, Д. Мак-Клелланд и др.) Н.А. Аминов утверждает важность тезиса А. Адлера об особой роли стремления к совершенству, к превосходству и социальной власти в комплексе ведущих мотивов личностного развития.

Несомненный интерес, по мнению Н.А. Аминова, для анализа ресурсов власти в учебно-педагогическом процессе представляет предложенная Дж. Френчем и В. Равеном классификация ее источников. При этом существенно, что некоторые из видов мотива власти (вознаграждение, наказание) суть проявление, как уже было показано, двух сторон мотивации достижения, по К.Хекхаузену. Н.А. Аминов (1990) приводит для иллюстрации следующие виды мотива власти, соотносимые с педагогическими действиями учителя.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Власть вознаграждения. Ее сила определяется ожиданием, в какой мере А (учитель) может удовлетворить один из мотивов Б (ученика) и насколько А поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения Б.

2. Власть наказания. Ее сила определяется ожиданием Б (ученика), во-первых, той меры, в какой А (учитель) способен наказать его за нежелательные для А действия фрустрацией того или иного мотива, и, во-вторых, насколько А сделает неудовлетворение мотива зависящим от нежелательного поведения Б.

3. Нормативная власть. Речь идет об интериоризированных Б (учеником) нормах, согласно которым А (учитель) имеет право контролировать соблюдение определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них.

4. Власть эталона. Она основана на идентификации Б (ученика) и желании Б быть похожим на А.

5. Власть знатока. Ее сила зависит от величины приписываемых А (учителю) со стороны Б (ученика) особых знаний по изучаемому предмету, интуиции или навыков обучения в рамках предмета.

6. Информационная власть. Она имеет место в тех случаях, когда А (учитель) владеет информацией, способной заставить Б (ученика) увидеть последствия своего поведения в школе или дома в новом свете.

Интерес представляет и возрастная стадиальность мотивирования властью, по Мак-Клелланду. Анализируя этот подход к мотиву власти, Н. А. Аминов отметил, что Мак-Клелланд не только выделил четыре стадии развития мотивированности властью (ассимиляции, автономности, самоутверждения и продуктивности), но и интерпретировал каждую из них в контексте возрастного развития. Так, основой первой стадии («Нечто придает мне силы») являются отношения матери и ребенка. С позиций ориентации на власть в последующие годы жизни она означает отношения с людьми, которые могут поддержать, защитить, вдохновить, воодушевить, т.е. увеличить у индивида ощущение собственной силы. Вторая стадия («Я сам придаю себе силы») отвечает среднему периоду детства, связанному с приобретением независимости от матери и возрастанием контроля над своим поведением. Третья стадия («Я произвожу впечатление на других») характеризует подростка, для которого перестали существовать авторитеты, который постоянно меняет друзей, чье участие в соревновании определяется

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

возможностью одержать верх над другими людьми. И четвертая стадия («Мне хочется выполнить свой долг») соответствует взрослому состоянию, т.е. зрелому человеку, который посвящает свою жизнь служению какому-либо делу или определенной социальной группе.

Естественно, для анализа мотивации педагогической деятельности наибольший интерес представляет последняя стадия развития мотива власти. Н.А. Аминов специально подчеркивает, что в мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти всегда ориентирован на благо других (помощь через знания). Это важно и для прогноза успешности педагогической деятельности. Под оказанием помощи, альтруистическим (просоциальным) поведением, по Н.А. Аминову, могут пониматься любые целенаправленные на благополучие других людей действия. Эта позиция созвучна гуманистической трактовке мотивации обучения, хотя и сформулированной на другой основе, и выраженной в других терминах.

Мотивация и центрация

Мотивационно-потребностная сфера деятельности педагога может быть проинтерпретирована в терминах его центрации, по А.Б. Орлову. Центрация понимается в гуманистической психологии как *«особым образом построенное простое взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется одновременно и как результат личностного роста учителя и учащихся, развития их общения, творчества, субъективного (личностного) роста в целом»*. Согласно А.Б. Орлову, личностная центрация учителя является «интегральной и системообразующей» характеристикой деятельности педагога. При этом полагается, что именно характер центрации учителя определяет все многообразие этой деятельности: стиль, отношение, социальную перцепцию и т.д.

А.Б. Орлов описывает семь основных центрации, каждая из которых может доминировать как в педагогической деятельности в целом, так и в отделных, конкретных педагогических ситуациях:

— эгоистическая (центрация на интересах своего «Я»);

— бюрократическая (центрация на интересах администрации, руководителей);

— конфликтная (центрация на интересах коллег);

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

— авторитетная (центрация на интересах, запросах родителей учащихся);

— познавательная (центрация на требованиях средств обучения и воспитания);

— альтруистическая (центрация на интересах (потребностях) учащихся);

— гуманистическая (центрация учителя на интересах (проявлениях) своей сущности и сущности других людей (администратора, коллег, родителей, учащихся).

В гуманистической психологии наиболее разработана гуманистическая центрация. Она как бы противостоит первым шести центрациям, отражающим реальность традиционного обучения. Изменение направленности этих центрации или «децентрация» учителя представляет собой одну из психокоррекционных задач современного образования в целом и школьного образования в частности.

Педагогическая деятельность характеризуется предметным содержанием, внешней структурой, в которой особая роль отводится мотивации, соотносимой с различными центрациями педагога и мотивом доминирования.

6. Психофизиологические (индивидные) предпосылки (задатки) деятельности педагога

Ответ на вопрос, какие психофизиологические показатели могут влиять на характер субъектной деятельности педагога, может быть дан на основе характеристик основных свойств темперамента в трактовке школы В.С. Мерлина. В качестве таких свойств, как известно, выступают: сензитивность, реактивность, активность, соотношение реактивности и активности, темп реакции, пластичность или ригидность, эмоциональная возбудимость, экстраверсия или интроверсия. Такими показателями могут быть также эмоциональная устойчивость или невротизм; аналитический или синтетический тип восприятия; поленезависимость или зависимость, определяющие когнитивный стиль, и, в целом, хотя и описательно, тип темперамента как проявление типа высшей нервной деятельности в поведении по показателям силы — слабости, уравновешенности — неуравновешенности, скорости уравновешивание процессов возбуждения и торможения.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

Психофизиологический компонент недостаточно исследован и определен в науке, он должен быть зафиксирован как реально существующий и в перспективе интересный для дальнейшего изучения. На основании проведенных исследований (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.Я. Никонова, Н.А. Аминов, С.К. Кондратьева, Л.М. Митина и др.) можно полагать, что эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие как ее субъекта при прочих равных положительных влияниях обеспечивают: оптимальный (по возрастным показателям) уровень интеллектуального развития по всем входящим в структуру функциям — мнемической, логической, сенсорно-перцептивной и атенционной (в терминах Б.Г. Ананьева); синтетический, целостный, поленезависимый когнитивный стиль с высоким показателем дифференциации (Г.А. Берулава); гибкость и конвергентность мышления; активность, высокий темп реакции, лабильность, амбивертность; эмоциональная устойчивость, высокий уровень саморегуляции.

Эти показатели выступают в качестве задатков, предпосылок, но они являются самостоятельным компонентом структуры субъекта и более того, могут быть объектом диагностирования для определения профпригодности человека.

7. Личностные качества в структуре субъекта педагогической деятельности

При рассмотрении педагога как субъекта деятельности исследователи выделяют профессионально-педагогические качества, которые могут быть очень близки к способностям, и собственно личностные. К важным профессиональным качествам, по А.К. Марковой, относятся: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение и педагогическая рефлексия. То, что эти качества близки к понятию «способность», подтверждается и самой А.К. Марковой, которая многие из них именно так и определяет. Например, *«педагогическое целеполагание... это способность учителя вырабатывать сплав из целей общества и своих собственных и затем предлагать их для принятия и обсуждения ученикам*; *«педагогическая наблюдательность... это способность по выразительным движениям читать человека словно книгу»* (перцептивные способности). Существенно,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

что многие из этих качеств (способностей) соотнесены непосредственно с самой педагогической деятельностью.

Рассматривая, как и А.К. Маркова, профессионально значимые качества педагога (педагогическую направленность, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическую рефлексию, педагогический такт), Л.М. Митина соотносит их с двумя уровнями педагогических способностей, по Н.В. Кузьминой: проективными и рефлексивно-перцептивными. В исследовании Л.М. Митиной были выделены более пяти-десяти личностных свойств учителя (как профессионально-значимых качеств, так и собственно личностных характеристик). Приведем список этих свойств: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, критичность, логичность, любовь к детям, наблюдательность, настойчивость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, политическая сознательность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность. Этот общий перечень свойств составляет психологический портрет идеального учителя. Стержнем, сердцевиной этого портрета являются собственно личностные качества: направленность, уровень притязаний, самооценка, образ «Я».

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

8.Личностная направленность в структуре субъекта педагогической деятельности

Согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. В общепсихологическом смысле направленность личности определяется как *«совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Личностная направленность характеризуется интересами, склонностями, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека*. Расширяя понятийное содержание этого определения применительно к педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина включает в него еще и интерес к самим

учащимся, к творчеству, к педагогической профессии, склонность заниматься ею, осознание своих способностей.

Выбор главных стратегий деятельности обусловливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: истинно педагогическую, формально педагогическую и ложно педагогическую. Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. *«Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог»*.

Направленность личности педагога и типы педагогов

Одним из основных профессионально значимых качеств личности педагога является его «личностная направленность». Согласно Н.В. Кузьминой, личностная направленность является одним из важнейших субъективных факторов достижения вершины в профессионально-педагогической деятельности. Выбор главных стратегий деятельности обусловливает, по Н.В. Кузьминой, три типа направленности: 1) истинно педагогическую; 2) формально педагогическую и 3) ложно педагогическую. Только первый тип направленности способствует достижению высоких результатов в педагогической деятельности. *«Истинно педагогическая направленность состоит в устойчивой мотивации на формирование личности учащегося средствами преподаваемого предмета, на переструктурирование предмета в расчете на формирование исходной потребности учащегося в знании, носителем которого является педагог».*

Основным мотивом истинно педагогической направленности является интерес к содержанию педагогической деятельности.

Удовлетворенность профессией тем выше, чем оптимальнее у педагога мотивационный комплекс: высокий вес внутренней и положительной мотивации и низкий — внешней отрицательной (А. Реан).

Л. Фестингер классифицирует учителей на основе их заключений о результативности учащихся. По его мнению, существуют два вида заключений о результативности: а) заключение о достижениях на основе сравнения результатов кого-либо с прежними достижениями (индивидуальная относительная норма);

б) заключение о достижениях на основе сравнения достигнутого результата кого-либо с соответствующими результатами других людей (социальная относительная норма, критерий различий).

В первом случае сравнение производится в определенной временной перспективе развития человека (ориентация на «развитие»); во втором — на основе сравнения результата по отношению к результатам других людей,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

причем нередко в определенном временном срезе (ориентация на «результативность»).

Результаты эмпирических наблюдений у нас в стране и за рубежом подтверждают существование различий в стратегиях и тактиках учителей, ориентированных на «развитие» и на «результативность»

Учителя, ориентированные на «развитие», сравнительно чаще обращают внимание на изменчивые факторы учебных достижений (для них имеет первостепенное значение прилежание или старательность школьников); учителя, ориентированные на «результативность», больше внимания обращают на устойчивые факторы достижения в учебе (для них значимыми являются способности или задатки школьников). В соответствии с этим учителя, ориентированные на «результативность», считают возможным делать длительные прогнозы школьной успеваемости и будущей профессиональной карьеры школьников. Педагоги, ориентированные на «развитие» и на «результативность», по-разному подкрепляют успех ученика.

В соответствии с данными различиями в «Я-концепции» будущих учителей первые озабочены установлением и поддержанием хороших отношений в учебной группе, с преподавательским составом учебного педагогического заведения; вторые — планированием своей профессиональной карьеры.

Учителя, ориентированные на «результативность», отзываются с похвалой о школьниках, показатели которых превосходят средние, даже тогда, когда их успеваемость снижается.

Педагоги, ориентированные на «развитие», в этом случае порицают таких учеников. Вместе с тем, лишь последние реагируют похвалой на едва заметные успехи своих учеников. Кроме того, они осуществляют позитивное подкрепление оказывают помощь ученикам в процессе учебной деятельности. В противоположность этому, учителя, ориентированные на «результативность», хвалят или порицают в том случае, когда учебный результат (правильный или неправильный) уже получен.

Существование в любой выборке работающих учителей двух крайних типов преподавателей (ориентированных на «развитие» и на «результативность») было подтверждено данными эмпирических исследований Д. Райнса, который соответственно обозначил эти типы как тип X и тип Y.

Тип X стремится прежде всего развивать личность ребенка, опираясь на эмоциональные и социальные факторы. Придерживается гибкой программы, не замыкается на содержании изучаемого предмета. Ему свойственны непринужденная манера преподавания, индивидуальный подход, искренний, дружеский тон бщения.

Тип Y заинтересован только в умственном развитии учащихся. Строго придерживается содержания изучаемой программы.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Работает по детально разработанной программе, предъявляет ысокие требования к учащимся, строго проверяет усвоенный материал. Держится отчужденно, подход к ученикам сугубо профессиональный.

Первым шагом в создании относительных мер оценки эффективности труда учителей является разработанная Исидорой Сонер система оценки эффективности деятельности учителя, построенная на основе двух векторов: когнитивных (познавательных) достижений учеников и их эмоционального отношения к урокам.

Когнитивные достижения учеников определяются на основе получаемых ими оценок, которые свидетельствуют либо о том, что ученик освоил большой по объему материал (в этом случае ученик оценивается как поддающийся обучению), либо незначительный по объему материал (в этом случае ученик оценивается как не поддающийся обучению).

Эмоциональное отношение учеников к урокам в данной модели может быть позитивным, нейтральным и негативным.

Эффективность преподавания учителя, следовательно, может, с одной стороны, определяться количеством поддающихся обучению учеников, с другой — количеством учеников, положительно относящихся к урокам данного учителя. Таким образом, в идеале — самый высокий уровень педагогического мастерства преподавателя должен характеризоваться тем, что число поддающихся обучению учеников и число положительно относящихся к обучению равно ста процентам.

Поскольку оценка успеваемости школьников преимущественно является мерой их когнитивных достижений и получается при сравнении со стандартами усвоения материала, а оценка эмоционального отношения к урокам является преимущественно мерой мотивационных установок и получается путем сравнения текущих достижений ребенка с его предыдущими достижениями, то данную относительную меру оценки эффективности деятельности учителя можно рассматривать как сбалансированную и приводящую различия стиля к нулю по общему результирующему эффекту обучения. Другими словам, данные стили, несмотря на различные стратегии и тактики, дают одинаково высокие результаты в обучении.

Хороший учитель — это тот, у которого «все дети хотели и могли с помощью учителя хорошо учиться».

9. Педагогическая социальная перцепция

Проблема познания педагогом личности учащегося является жизненно актуальной. Еще К.Д. Ушинский подчеркивал, что если педагог хочет воспитать человека, то он должен прежде всего узнать его во всех отношениях, понять особенности личности обучаемого. Именно с уровнем познания педагогом личности учащегося, с адекватностью и полнотой познания в существенной мере связана результативность педагогической деятельности. Как явствует из исследований СВ. Кондратьевой, для педагогов низкого уровня продуктивности характерно восприятия лишь

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

внешнего рисунка поступка, без проникновения в истинные цели и мотивы, в то время как педагогов высокого уровня продуктивности отличают отражение устойчивых интегративных свойств личности, выявление ведущих целей и мотивов поведения учащихся, объективность оценочных суждений.

Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди пользуются таким примером, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе опытки поставить себя на его место.

Установлена тесная связь между идентификацией и другим, близким по явлением — Эмпатия также определяется как особый способ восприятия другого человека. Только здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, как это имеет место при взаимопонимании, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы.

Эмпатия — способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова. Выделяют три уровня развития: первый уровень — низший, общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям, намерениям собеседника; второй уровень — по ходу общения у человека возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека; третий уровень — отличает умение сразу войти в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия-

Логическая форма познания личностных особенностей себя и других людей — **рефлексия**, она предполагает попытку логически проанализировать некие признаки и сделать определенный вывод о другом человеке и его поступках (обобщение), а затем, опираясь на это обобщение, делать частные выводы о конкретных случаях взаимодействия, но часто и обобщающие и частные выводы делаются на малом ограниченном числе признаков, являются неверными и ригидными (то есть не корректируются с учетом конкретных ситуаций).

Процесс понимания друг друга «осложняется» явлением рефлексии. Под рефлексией здесь понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, своеобразно процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается мой внутренний мир.

Есть некоторые факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать людей. Основные из них таковы:

1. Наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, которые имеются у наблюдателя задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания другого человека.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

2. Наличие уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми наблюдаемые люди заранее относятся к определенной категории и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт.

3. Стремление сделать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека до того, как о нем получена достоверная информация. Некоторые люди, например, имеют «готовое» суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз повстречали или увидели его.

4. Безотчетное структурирование личности другого человека проявляется в том, что логически объединяются в целостный образ только строго определенные личностные черты и тогда всякое понятие, которое не вписывается в этот образ.

5. Эффект «ореола» проявляется в том, что первоначальное отношение к какой-то одной частной стороне личности обобщается на весь образ человека, а затем общее впечатление о человеке переносится на оценку его отдельных качеств. Если общее впечатление о человеке благоприятно, то его положительные

черты переоцениваются, а недостатки либо не замечаются, либо оправдываются. И наоборот, если общее впечатление о человеке отрицательно, то даже благородные его поступки не замечаются или истолковываются превратно как своекорыстные.

6. Эффект «проецирования» проявляется в том, что другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния. Человек, воспринимая и оценивая людей, склонен логически предположить: «все люди подобны мне» или «другие противоположны мне». Упрямый подозрительный человек склонен видеть эти же качества характера у партнера по общению, даже если они объективно отсутствуют. Добрый, отзывчивый, честный человек, наоборот, может воспринять незнакомого через «розовые очки» и ошибиться. Поэтому, если кто-то жалуется, какие, мол, все вокруг жестокие, жадные, нечестные, не исключено, что он судит по себе.

7. «Эффект первичности» проявляется в том, что первая услышанная или увиденная информация об человеке или событии, является очень существенной и малозабываемой, способной влиять на все последующее отношение к этому человеку. И если даже потом вы получите информацию, которая будет опровергать первичную информацию, все равно помнить и учитывать вы больше будете первичную информацию. На восприятие другого влияет и настроение самого человека: если оно мрачное (например, из-за плохого самочувствия), в первом впечатлении о человеке могут преобладать негативные чувства. Чтобы первое впечатление о незнакомом человеке было полнее и точнее, важно положительно «настроиться на него».

8. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

9. Отсутствие изменений в восприятии и оценках людей, происходящих со временем по естественным причинам. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждения и мнение о человеке не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

10. «Эффект последней информации» проявляется в том, что если вы получили негативную последнюю информацию о человеке, эта информация может перечеркнуть все прежние мнения об этом человеке.

Механизмом межличностного восприятия являются проецирование (неосознанная склонность приписывать другим свои собственные мотивы, переживания, качества), децентрация (способность человека отойти от собственной эгоцентрической позиции, способность к восприятию точки зрения другого человека), идентификация (неосознанное отождествление себя с другим либо сознательная мысленная постановка себя на место другого), эмпатия (постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания).

Стереотипизация представляет собой один из важнейших механизмов межличностного познания. Под влиянием окружающих и в силу взаимодействия с ними у каждого человека образуются более или менее конкретные эталоны, пользуясь которыми он дает щенку другим людям. Чаще всего формирование устойчивых эталонов протекает незаметно для самого человека.

Возможно, что в силу своей недостаточной осознанности стереотипы приобретают такую власть над людьми.

Особая роль в процессе познания педагогом личности учащегося принадлежит эмпатии. Способность к сопереживанию не только повышает адекватность восприятия «другого», но и ведет к установлению эффективных, положительных взаимоотношений с учащимися.

В некоторых случаях неспособность к проявлению эмпатии в сочетании с низким педагогическим профессионализмом существенно усугубляет процесс негативного развития личности подростка, прямо приводит к **дидактогениям** — негативному психическому состоянию учащегося, вызванному нарушением такта со стороны педагога и в высшей степени отрицательно сказывающемся на деятельности учащегося и его отношениях с окружающими.

Механизмы эмпатии, децентрации и идентификации являются важнейшими в процессе познания педагогом личности учащегося. Именно со способностью побороть свой эгоцентризм, понять и принять точку зрения учащегося, встать на его место и рассуждать с его позиции в существенной мере связаны адекватность, полнота и глубина познания личности учащегося. Все это возможно не только благодаря изначальным педагогическим способностям, но и специальным рефлексивно-перцептивным умениям, которые связаны со специфической чувствительностью педагога к собственной личности и к личности учащегося. От данных способностей зависит эффективность познания педагогом самого себя и личности другого человека.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Рефлексивно-перцептивные умения педагога образуют органичный комплекс: познать собственные индивидуально-психологические особенности, оценить свое психическое состояние, а также осуществить разносторонне восприятие и адекватное познание личности учащегося.

Познание учащихся предполагает два направления: восприятие как личности и как **субъекта учебно-познавательной деятельности.**

Анализируя особенности учащегося как субъекта учебной деятельности, следует выявить его склонности в теоретических и практических видах деятельности.

Педагог, пытаясь понять состояние и поведение учащихся, дает свою интерпретацию и оценку происходящего, считая при этом, что его интерпретация почти всегда верна, хотя фактически педагогические интерпретации нередко бывают ошибочны.

Важное значение для более глубокого понимания того, как люди воспринимают и оценивают друг друга, имеет явление ***казуальной атрибуции.*** **Оно** представляет собой объяснение субъектом межличностного **восприятия** причин и методов поведения других людей. **Объяснение причин поведения человека может быть через внутренние причины (внутренние диспозиции человека, устойчивые черты, мотивы, склонности человека), либо через внешние причины (влияние внешних ситуаций).**

Можно выделить следующие критерии анализа поведения:

— постоянное поведение — в сходных ситуациях поведение однотипно;

— отличающееся поведение — в других случаях поведение проявляется иначе;

— обычное поведение — в сходных обстоятельствах такое поведение свойственно большинству людей.

Когнитивный психолог в исследованиях показал, что постоянное, малоотличающееся поведение, да к тому же необычное — объясняется через внутренние причины, через специфику личности и характера человека. Если в похожих ситуациях у человека постоянное поведение, а в других случаях — другое, отличающееся поведение, и к тому же это обычное поведение (то есть как и у других людей в таких ситуациях), то такое поведение люди склонны объяснять через внешние причины этой ситуации.

Фриц Хайдер, известный как автор теории атрибуции, проанализировал «психологию здравого посредством которой человек объясняет повседневные события. Хайдер считает, что чаще всего люди дают разумные интерпретации. Но человек склонен приходить к заключению, будто намерения и диспозиции других людей соответствуют их действиям.

Процессы казуальной атрибуции подчиняются следующим закономерностям, которые оказывают влияние на понимание людьми друг друга:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Те события, которые часто повторяются и сопровождают наблюдаемое явление, предшествуя ему, обычно рассматриваются как его возможные причины.

2. Если тот поступок, который мы хотим объяснить, необычен и ему предшествовало какое-нибудь уникальное событие, то мы склонны именно его считать основной причиной совершенного поступка.

3. Неверное объяснение поступков людей имеет место тогда, когда есть много различных, равновероятностных возможностей для их интерпретации, и человек, предлагающий свое объяснение, волен выбирать устраивающий его вариант.

4. Фундаментальная ошибка атрибуции проявляется в тенденции наблюдателей недооценивать ситуационные и переоценивать диспозиционные влияния на поведение других, в тенденции считать, что поведение соответствует диспозициям.

Поведение других людей мы склонны объяснять их диспозициями, их индивидуальными особенностями личности и характера («это человек со сложным характером»), а свое поведение склонны объяснять как зависящее от ситуации («в этой ситуации невозможно было вести иначе, а вообще я совсем не такой»). Таким образом, люди объясняют свое собственное поведение ситуацией («я не виноват, уж такая сложилась ситуация»), но считают, что другие сами несут ответственность за свое поведение.

Мы совершаем эту ошибку атрибуции отчасти потому, что, когда наблюдаем за чьим-либо действием, именно эта личность находится в центре нашего внимания, а ситуация относительно незаметна. Когда мы сами действуем, наше внимание обычно направлено на то, на что мы реагируем — и ситуация проявляется более явно.

5. Культура также влияет на ошибку атрибуции. Западное мировоззрение склонно считать, что люди, а не ситуации являются причиной событий. Но индусы в Индии с меньшей вероятностью, чем американцы, истолкуют поведение с точки зрения диспозиции, скорее, они придадут большее значение ситуации.

На восприятие людей влияют *стереотипы — привычные упрощенные представления о других группах людей, о которых мы располагаем скудной информацией.* На восприятие людей влияют и *предубеждения — эмоциональная оценка каких-либо людей как хороших или плохих, даже не зная их самих, ни мотивов их поступков.*

На восприятие и понимание людей влияют *установки — неосознанная готовность человека определенным привычным образом воспринимать и оценивать каких-либо людей и реагировать определенным, заранее сформированным образом без полного анализа конкретной ситуации.*

Установки имеют три измерения:

— когнитивное измерение — мнения, убеждения, которых придерживается человек относительно какого-либо субъекта или предмета;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

— аффективное измерение — положительные или отрицательные эмоции, отношение к конкретному человеку или информации;

— поведенческое измерение — готовность к определенным реакциям поведения, соответствующим убеждениям и переживаниям человека.

Установки формируются: 1) под влиянием других людей (родителей, СМИ) и «кристаллизируются» к возрасту между 20 и 30 годами, а затем меняются с трудом; 2) на основе личного опыта в многократно повторяющихся ситуациях.

Обратная связь в общении — это сообщение, адресованное другому человеку о том, как я его воспринимаю, что чувствую в связи с нашими отношениями, какие чувства вызывает у меня его поведение. Правила обратной связи: 1. Говори о том, что конкретно делает данный человек, когда его поступки вызывают у тебя те или иные чувства. 2. Если говоришь о том, что тебе не нравится в данном человеке, старайся в основном отмечать то, что он смог бы при желании в себе изменить. 3. Не давай оценок. Помни: обратная связь — это не информация о том, что представляет собой тот или иной человек, это в большей степени сведения о тебе в связи с этим человеком, как ты воспринимаешь данного человека, что тебе приятно и что тебе неприятно.

В некоторых исследованиях отмечается связь эффективного познания личности учащегося с индивидуально-психологическими особенностями педагога, например, с такими, как интроверсия, экстраверсия, эмоциональная стабильность. Исследования показали, что в целом педагоги интровертированного типа более полно и адекватно отражают личность учащегося по сравнению с педагогами-экстравертами.

10.Профессиональное самосознание в структуре субъекта педагогической деятельности

Весомую роль в личностной характеристике учителя играет профессиональное педагогическое самосознание, в структуру которого, по А.К. Марковой, входят: осознание учителем норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо, концепции учительского труда; соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентификация; оценка себя другими, профессионально референтными людьми; самооценка, в которой выделяются а) когнитивный аспект, осознание себя, своей деятельности и б) эмоциональный аспект. Структура самооценки учителя оптимальна тогда, когда в ней отражены минимальные различия между актуальной и рефлексивной самооценкой и максимальные различия между ретроспективной и актуальной, между актуальной и идеальной самооценкой и когда в ней фиксируется создание позитивной Я-концепции. Позитивная Я-концепция учителя влияет не только на его деятельность, но и на общий климат взаимодействия с учениками.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

11. Общая характеристика стиля деятельности Определение стиля деятельности

Педагогическая деятельность учителя (преподавателя), как и любая другая деятельность, характеризуется определенным стилем. В широком смысле слова стиль деятельности (например, управленческой, производственной, педагогической) — устойчивая система способов, приемов, проявляющаяся в разных условиях ее осуществления. Он обусловливается спецификой самой деятельности, индивидуально-психологическими особенностями ее субъекта (И.В. Страхов, Н.Д. Левитов, В.С. Мерлин, Е.А. Климов и др.). В собственно психологическом, узком смысле индивидуальный стиль деятельности — *«это обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности, ...индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными внешними условиями деятельности»*. В этом определении особенно подчеркивается, что это «индивидуальное своеобразное сочетание приемов и способов, обеспечивающее наилучшее выполнение деятельности» (В.С. Мерлин). Стиль деятельности включает ее операциональный состав, умения и навыки (В.Э. Чудновский), выявляя способности самого объекта и определяясь его индивидуально-психологическими и личностными особенностями.

Индивидуальный стиль деятельности

Стиль деятельности связан со стилем саморегуляции. Оба рассматриваются как две взаимосвязанные стороны целостного индивидуального стиля активности, деятельности человека (В.И. Моросанова, Г.А. Берулава). В последнее десятилетие в это образование включается понятие когнитивного стиля, определяющего особенности познавательной деятельности и характеризующегося поленезависимостью, дифференциацией, аналитичностью. В настоящее время понятие «стиль» трактуется в очень широком контексте, как стиль поведения, стиль деятельности, стиль руководства (лидерства), стиль общения, когнитивный стиль и т.д.

Как подчеркивает Г.М. Андреева, определенные К. Левиным стили поведения относились прежде всего к типу принятия решения руководителями. Были обозначены три стиля руководства: авторитарный,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

демократический и попустительский. В последующих исследованиях были введены такие его определения, как директивный, коллегиальный и разрешительный. Однако применительно к деятельности (поведению), взаимодействию, общению чаще всего используются обозначения, предложенные К. Левиным. В стиле выделяются две стороны: содержательная и техническая, т.е. формальная (приемы, способы). Ниже приводится полная характеристика формальной и содержательной сторон трех стилей по Г.М. Андреевой:

Авторитарный стиль. Деловые, краткие распоряжения. Запреты без снисхождения, с угрозой. Четкий язык, неприветливый тон. Похвала и порицание субъективны. Эмоции не принимаются в расчет. Показ приемов — не система. Позиция лидера — вне группы. Дела в группе планируются заранее (во всем их объеме). Определяются лишь непосредственные цели, дальние — неизвестны. Голос руководителя — решающий

Демократический стиль. Инструкции в форме предложений. Не сухая речь, а товарищеский тон. Похвала и порицание — с советами. Распоряжения и запреты с дискуссиями. Позиция лидера — внутри группы. Мероприятия планируются не заранее, а в группе. За реализацию предложений отвечают все. Все разделы работы не только предлагаются, но и обсуждаются.

Попустительский стиль. Тон — конвенциональный. Отсутствие похвалы, порицаний. Никакого сотрудничества. Позиция лидера — незаметно в стороне группы. Дела в группе идут сами собой. Лидер не дает указаний. Разделы работы складываются из отдельных интересов или исходят от нового лидера.

Исследователи определяют различные функции стиля: инструментальную, компенсаторную, системообразующую и интегративную (Е.А. Климов, В.С. Мерлин и др.) и его структурную организацию. Индивидуальный стиль деятельности, по Е.А. Климову, имеет определенную структуру, в ядро которой входят индивидуально-психологические особенности, которые либо содействуют, либо противодействуют успешности деятельности.

Определяя общие стили поведения, исследователи отмечают, что в ситуациях затруднения, конфликта люди выявляют до десяти индивидуальных стилей поведения: конфликтный, конфронтационный, сглаживающий, сотруднический, компромиссный, приспособленческий, стиль избегания, подавления, соперничества и защиты (Г.Б. Морозова).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Существенно, что эти стили поведения всегда сопутствуют тому или иному индивидуальному стилю деятельности, составляя его фон и придавая ему соответствующую эмоциональную окраску. Они определяют и общий эмоциональный фон стиля педагогической деятельности, педагогического общения.

В заключение можно сказать, что применительно к поведению, деятельности, общению наиболее общими являются определения типов стиля (в совокупности его формальной и содержательной сторон), предложенные К. Левиным. Дифференциация стиля связывается со спецификой характера взаимодействия людей и их индивидуально-психологическими особенностями, например акцентуацией характера.

Стиль педагогической деятельности Общая характеристика стиля педагогической деятельности

Стиль педагогической деятельности есть ее интегративная характеристика, отражающая стиль управления, стиль общения, стиль поведения и когнитивный стиль учителя (преподавателя), что наиболее полно выражается в четырех типах стиля труда учителя, по А.Я. Никоновой, А.К. Марковой.

Стиль педагогической деятельности, отражая ее специфику, включает и стиль управления, и стиль саморегуляции, и стиль общения, и когнитивный стиль учителя. Стиль педагогической деятельности выявляет воздействие по меньшей мере трех факторов: а) индивидуально-психологических особенностей субъекта этой деятельности — учителя (преподавателя), включающих индивидно-типологические, личностные, поведенческие особенности; б) особенностей самой деятельности и в) особенностей обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и т.д.). В педагогической деятельности, характеризующейся тем, что она осуществляется в субъектно-субъектном взаимодействии в конкретных учебных ситуациях организации и управления учебной деятельностью обучающегося, эти факторы соотносятся также: а) с характером взаимодействия; б) с характером организации деятельности; в) с предметно-профессиональной компетентностью учителя; г) с характером общения. При этом под стилем общения, согласно В.А. Кан-Калику, понимаются индивидуально-типологические особенности социально-психологического взаимодействия педагога и обучающихся.

Виды стилей педагогической деятельности

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Стили педагогической деятельности прежде всего подразделяются на три общих, рассмотренных выше вида: авторитарный, демократический и либерально-попустительский, наполняясь в то же время собственно «педагогическим» содержанием. Приведем их описание, данное А.К. Марковой.

Авторитарный стиль. Ученик рассматривается как объект педагогического воздействия, а не равноправный партнер. Учитель единолично решает, принимает решения, устанавливает жесткий контроль за выполнением предъявляемых им требований, использует свои права без учета ситуации и мнений учащихся, не обосновывает свои действия перед учащимися. Вследствие этого учащиеся теряют активность или осуществляют ее только при ведущей роли учителя, обнаруживают низкую самооценку, агрессивность. При авторитарном стиле силы учеников направлены на психологическую самозащиту, а не на усвоение знаний и собственное развитие. Главными методами воздействия такого учителя являются приказ, поучение. Для учителя характерны низкая удовлетворенность профессией и профессиональная неустойчивость. Учителя с этим стилем руководства главное внимание обращают на методическую культуру, в педагогическом коллективе часто лидируют.

Демократический стиль. Ученик рассматривается как равноправный партнер в общении, коллега в совместном поиске знаний. Учитель привлекает учеников к принятию решений, учитывает их мнения, поощряет самостоятельность суждений, учитывает не только успеваемость, но и личностные качества учеников. Методами воздействия являются побуждение к действию, совет, просьба. У учителей с демократическим стилем руководства школьники чаще испытывают состояния спокойной удовлетворенности, высокой самооценки. Учителя с этим стилем больше обращают внимание на свои психологические умения. Для таких учителей характерны большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией.

Либеральный стиль. Учитель уходит от принятия решений, передавая инициативу ученикам, коллегам. Организацию и контроль деятельности учащихся осуществляет без системы, проявляет нерешительность, колебания. В классе неустойчивый микроклимат, скрытые конфликты».

Каждый из этих стилей, выявляя отношение к партнеру взаимодействия, определяет его характер: от подчинения — к партнерству — к отсутствию направленного воздействия. Существенно, что каждый из этих стилей предполагает доминирование либо монологической, либо диалогической

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

формы общения. Более детализированная по характеру включенности в деятельность педагога общения дифференциация стилей предложена В.А. Кан-Каликом :

— стиль увлеченности педагога совместной с учащимися творческой деятельностью, что является выражением отношения учителя к своему делу, к своей профессии;

— стиль дружеского расположения, который служит общим фоном и предпосылкой успешности взаимодействия учителя с классом. В.А. Кан-Калик обращает внимание на опасность перехода дружеского расположения в фамильярность, панибратство, что может пагубно сказаться на педагогической деятельности в целом. *«Дружественность должна быть педагогически целесообразной, не противоречить общей системе взаимодействий педагога с детьми»*;

— стиль общения — дистанция, являющаяся выражением авторитарного стиля, который, благоприятно сказываясь на внешних показателях дисциплины, организованности обучающихся, может привести к личностным изменениям — конформизму, фрустрации, неадекватности самооценки, снижению уровня притязаний и т.д.;

— стиль общения — устрашение и заигрывание, что свидетельствует о профессиональном несовершенстве педагога.

На основе анализа доминирования каждого из приведенных стилей в поведении (деятельности) учителя В.А. Кан-Калик рассматривает восемь моделей.

Стили педагогической деятельности в зависимости от ее характера

Наиболее полное собственно деятельностное представление о стилях педагогической деятельности предложено А.К. Марковой, А.Я. Никоновой. Как отмечают эти авторы, в основу различения стиля в труде учителя были положены следующие основания: содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация учителя на процесс или результат своего труда, развертывание учителем ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний и навыков учения у школьников, а также интерес учеников к предмету). На этой основе авторами выделены четыре типа индивидуальных стилей, характеризующих современного учителя.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Эмоционально-импровизационный стиль (ЭИС). Учителя с ЭИС отличает преимущественная ориентация на процесс обучения. Объяснение нового материала такой учитель строит логично, интересно, однако в процессе объяснения у него часто отсутствует обратная связь с учениками. Во время опроса учитель с ЭИС обращается к большому числу учеников, в основном — сильных, интересующих его, опрашивает их в быстром темпе, задает неформальные вопросы, но мало дает им говорить, не дожидается, пока они сформулируют ответ самостоятельно. Для учителя с ЭИС характерно недостаточно адекватное планирование учебно-воспитательного процесса: для отработки на уроке он выбирает наиболее интересный учебный материал; менее интересный, хотя и важный, оставляет для самостоятельного разбора учащимися. В деятельности учителя с ЭИС недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Учителя с ЭИС отличает высокая оперативность, использование большого арсенала разнообразных методов обучения. Он часто практикует коллективные обсуждения, стимулирует спонтанные высказывания учащихся. Для учителя с ЭИС характерна интуитивность, выражающаяся в частом неумении проанализировать особенности и результативность своей деятельности на уроке.

Эмоционально-методичный стиль (ЭМС). Для учителя с ЭМС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокая оперативность, некоторое преобладание интуитивности над рефлексивностью. Ориентируясь как на процесс, так и на результаты обучения, такой учитель адекватно планирует учебно-воспитательный процесс, поэтапно отрабатывает весь учебный материал, внимательно следит за уровнем знаний всех учащихся (как сильных, так и слабых), в его деятельности постоянно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Такого учителя отличает высокая оперативность, он часто меняет виды работ на уроке, практикует коллективные обсуждения. Используя столь же богатый арсенал методических приемов при отработке учебного материала, что и учитель с ЭИС, учитель с ЭМС в отличие от последнего стремится активизировать детей не внешней развлекательностью, а прочно заинтересовать особенностями самого предмета.

Рассуждающе-импровизационный стиль (РИС). Для учителя с РИС характерны ориентация на процесс и результаты обучения, адекватное планирование учебно-воспитательного процесса. По сравнению с учителями эмоциональных стилей учитель с РИС проявляет меньшую

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

изобретательность в подборе и варьировании методов обучения, не всегда способен обеспечить высокий темп работы, реже практикует коллективные обсуждения, относительное время спонтанной речи его учащихся во время уроков меньше, чем у учителей с эмоциональным стилем. Учитель с РИС меньше говорит сам, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем (посредством подсказок, уточнений и т.п.), давая возможность отвечающим детально оформить ответ.

Рассуждающе-методичный стиль (РМС). Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель с РМС проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность (систематичность закрепления, повторения учебного материала, контроля знаний учащихся) сочетается с малым, стандартным набором используемых методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редким проведением коллективных обсуждений. В процессе опроса учитель с РМС обращается к небольшому количеству учеников, давая каждому много времени на ответ, особое внимание уделяя слабым ученикам. Для учителя с РМС характерна в целом рефлексивность».

Приведенное описание стилей преподавательской обучающей деятельности можно рассматривать как некоторую ее модель, отражающую специфику субъекта этой деятельности.

Соответствие человека педагогической деятельности

Рассмотренные качества субъекта педагогической деятельности, проинтерпретированные в структуре личности, позволяют соотнести индивидные, врожденные и собственно личностные, приобретенные в течение жизни качества с особенностями педагогической деятельности. Операционально работающей в этом смысле является структура личности, представленная К.К. Платоновым.

Согласно К.К. Платонову, личность рассматривается как сложная структура, состоящая из четырех иерархически расположенных подструктур: «4-я, *низшая, в основном биологически обусловленная подструктура личности включает темперамент, возрастные, половые... свойства, которые формируются путем повторения (тренировки); 3-я подструктура, в которую входят социально сформированные путем упражнения на основе биологических задатков индивидуальные особенности психических процессов как форм отражения; 2-я подструктура опыта, в которую входят знания,*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

навыки, умения и привычки, приобретенные путем обучения; 1-я, высшая, в основном социально обусловленная подструктура направленности, формируемая путем воспитания».

В таком представлении личностной структуры важна связь социального и биологического, обучения и воспитания, форм психического отражения и приобретаемого опыта. В данной трактовке структуры личности подчеркнута специфика свойств каждой подструктуры, каждого уровня, которые обусловливают, по К.К. Платонову, особенности формирования способностей вообще и способностей, проявляемых в конкретной деятельности, в частности.

Исходя из такого представления структуры личности в целом и своеобразия связи каждой подструктуры с формированием способностей, выделим три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога: предрасположенность (пригодность), готовность и включаемость. Первый план соответствия — предрасположенность или пригодность в широком неспецифическом смысле. Пригодность определяется биологическими, анатомо-физиологическими и психическими особенностями человека, т. е. двумя низшими подструктурами личности (3-й и 4-й). Пригодность к педагогической деятельности (или предрасположенность к ней) подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «Человек—Человек» (например, тугоухость, косноязычие, дебильность и др.). Она предполагает норму интеллектуального развития человека, эмпатийность, положительный эмоциональный тон (стеничность эмоций), а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности.

Второй план соответствия педагога своей профессии — его личностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает отрефлексированную направленность человека на профессию типа «Человек—Человек», его мировоззренческую зрелость, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную и дидактическую потребности и потребность в аффилиации. Готовность, основываясь на оптимальном функционировании 3-й и 4-й подструктур, включает 1-ю и 2-ю подструктуры личности, по К.К.Платонову.

Включаемость во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение выявляет третий план соответствия человека деятельности педагога. Она предполагает легкость, адекватность установления контакта с

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

собеседником, умение следить за реакцией собеседника, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения. Умение воспринимать и интерпретировать реакцию учеников в классе, анализируя поступающие по «каналу обратной связи», зрительные и слуховые сигналы, рассматривается как признак «хорошего коммуникатора». Учитывая важность правильной организации педагогического общения с учащимися, со студентами, исследователи обращают особое внимание на специальное формирование коммуникативных способностей педагога, ибо в настоящее время он *«не знает структуры и законов педагогического общения, у него слабо развиты коммуникативные способности и коммуникативная культура в целом»*.

Пригодность (предрасположенность), готовность и включаемость человека в педагогическую деятельность суть три стороны его субъектной характеристики. Естественно, что только полное совпадение этих трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств человека педагогической деятельности (т.е. сочетание пригодности, готовности и включаемости) обеспечивает наибольшую ее эффективность. Однако в реальности встречаются различные варианты сочетания этих планов соответствия при большей или меньшей выраженности каждого из них. Приводимая ниже таблица иллюстрирует возможные сочетания этих планов соответствия.

Обращает на себя внимание то, что соответствие педагогической деятельности может развиваться в результате целенаправленной работы над каждым из рассмотренных выше планов его проявления. Наиболее полно все планы соответствия педагога его профессии и требованиям педагогической деятельности проявляются в работе с дошкольниками и младшими школьниками как самыми непосредственными, искренними и неподкупными партнерами взаимодействия.

Педагог как субъект педагогической деятельности представляет собой совокупность, сплав индивидуальных, личностных, собственно субъектных качеств, адекватность которых требованиям профессии обеспечивает эффективность его труда.

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, ее основные компоненты, педагогические действия и профессионально важные умения и психологические качества, необходимые для ее реализации.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Основное содержание деятельности преподавателя включает выполнение нескольких функций — обучающей, воспитательской, организаторской и исследовательской. Эти функции проявляются в единстве, хотя у многих преподавателей одна из них доминирует над другими.

Можно выделить несколько компонентов педагогического мастерства (Д. Ал лен, К, Райн). Элементы этой микросхемы могут служить показателями уровня освоения педагогической деятельности:

1. Варьирование стимуляции учащегося (может выражаться, в частности, в отказе от монологичной, монотонной манеры изложения учебного материала, в свободном поведении преподавателя в аудитории и т. п.).
2. Привлечение интереса с помощью захватывающего начала, малоизвестного факта, оригинальной или парадоксальной формулировки проблемы и т. п.
3. Педагогически грамотное подведение итогов занятия или его отдельной части.
4. Использование пауз или невербальных средств коммуникации (взгляда, мимики,

Искусное применение системы положительных и отрицательных подкреплений.

6. Постановка наводящих вопросов и вопросов проверочного характера.
7. Постановка вопросов, подводящих учащегося к обобщению учебного материала.
8. Использование задач дивергентного типа с целью стимулирования творческой активности.
9. Определение сосредоточенности внимания, степени включенности студента в умственную работу по внешним признакам.
10. Использование иллюстраций и примеров.
11. Использование приема повторения.

Организаторские способности служат не только организации собственно процесса обучения учащихся, но и самоорганизации деятельности преподавателя. От уровня развития коммуникативной способности и компетентности в общении зависит легкость установления контактов преподавателя с учащимися и другими а также эффективность этого общения с точки зрения решения педагогических задач. Общение не сводится только к передаче знаний, но выполняет также функцию эмоционального заражения, возбуждения интереса, побуждения к совместной деятельности.

При психодиагностике педагогов необходимо учитывать их специализацию, так как от нее зависит преобладающее значение терминальных или инструментальных способностей. Для воспитателей и учителей начальных классов решающее значение имеют инструментальные способности, поскольку они обеспечивают эмоциональную идентификацию учителя с ребенком, обеспечивают личностный рост учителя (его конкуренцию с самим собой) и выражаются в стиле педагогической деятельности, ориентированном на развитие ребенка.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Высоких результатов в педагогической деятельности смогут достичь только те воспитатели и учителя начальных классов, которые обладают большей сопротивляемостью к развитию синдрома эмоционального сгорания, в противном случае быстрая эмоциональная истощаемость будет препятствовать полноценной эмоциональной идентификации учителя ребенком.

Для успешной деятельности учителей-предметников определяющее значение имеют терминальные способности, так как именно они обеспечивают их конкурентоспособность с другими учителями, поскольку для достижения более высоких результатов в обучении по сравнению со своими коллегами они, опираясь на свое воображение, изобретают новые, эффективные формы, средства, методы обучения, что находит свое выражение в стиле педагогической деятельности, ориентированном на результативность.

Выделяют три плана соответствия психологических характеристик человека деятельности педагога **(И.А.** Зимняя). Первый план соответствия — **предрасположенность** или **пригодность** в широком неспецифическом смысле. Пригодность определяется биологическими, и психическими особенностями человека. Пригодность к педагогической деятельности (или предрасположенность к ней) подразумевает отсутствие противопоказаний к деятельности типа «Человек-человек» (например, тугоухость, косноязычие, дебильность и др.). Пригодность к педагогической деятельности предполагает норму интеллектуального развития человека, эмпатийность, положительный эмоциональный тон (стеничность эмоций), а также нормальный уровень развития коммуникативно-познавательной активности.

Второй план соответствия педагога своей профессии — его личностная готовность к педагогической деятельности. Готовность предполагает отрефлексированную направленность на профессию типа мировоззренческую зрелость человека, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а также коммуникативную, дидактическую потребности и потребность в во взаимодействие с другими людьми, в педагогическое общение выявляет третий план соответствия человека деятельности педагога я предполагает легкость, адекватность установления контакта с собеседником, умение следить за реакцией собеседника, самому адекватно реагировать на нее, получать удовольствие от общения. Умение воспринимать и интерпретировать реакцию учеников в классе, анализируя поступающие зрительные и слуховые сигналы каналу обратной связи, рассматривается как признак «хорошего коммуникатора».

Естественно, что только полное совпадение этих трех планов соответствия индивидуально-личностных качеств человека педагогической деятельности (т.е. сочетание пригодности, готовности и включаемости) обеспечивает наибольшую ее эффективность.

Психологический портрет учителя любого учебного предмета включает следующие структурные компоненты: 1) индивидуальные качества человека, т.е. его особенности как индивида — темперамент, задатки и т.д.;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

2) его личностные качества, т.е. его особенности как личности — социальной сущности человека; 3) коммуникативные (интерактивные) качества; 4) статусно-позиционные, т.е. особенности положения, роли, отношений в коллективе; 5) деятельностные (профессионально-предметные); 6) внешнеповеденческие.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

ПЛАНЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

по дисциплине «Возрастная и педагогическая психология: Детская психология»

Тема 1. Предмет и задачи детской и возрастной психологии.

Занятие 1. Вопросы методологии исследования психики детей.

Вопросы для обсуждения:

1. Общие методологические принципы изучения и диагностики психики детей и подростков.
2. Требования к построению исследования развивающейся психики.
3. Стратегии исследования детской психики.
4. Классификация методов возрастной психологии.

Занятие 2. Практическое знакомство с методами возрастной психологии.

Вопросы для обсуждения:

1. Особенности психологического наблюдения над детьми, организация наблюдений, роль стандартизированного наблюдения при изучении психики детей и подростков.
2. Эксперимент в возрастной психологии, условия успешного экспериментирования. Значение формирующего эксперимента для изучения развивающейся психики.
3. Изучение продуктов детской деятельности. Рисунок как средство изучения семейной микросреды ребенка.
4. Близнецовый метод исследования факторов психического развития детей.
5. Специфика применения психодиагностических методов в детской психологии (тесты, опросники, проективные методики, рисуночные методы диагностики)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

6. Методы математической статистики в возрастной психологии.
7. Анализ этапов психологического исследования по материалам студенческих научных (курсовых и дипломных) работ.

Литература к занятиям 1-2.

1. Басов М.Я. Методика психологических наблюдений над детьми. Избр. психол. произв. – М., 1975.
2. Белоус А.Н. Учите детей познавать мир. Мн., Аверсэв, 2009.
3. Вопросы детской и педагогической психологии на 18 Междун. конгр. психол. / Под ред. А.А. Смирнова. – М., 1969.
4. Генетические проблемы социальной психологии. / Под ред. Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной. – Мн., 1985.
5. Диагностика умственного развития дошкольников. / Под ред. Л.А. Венгера. – М., 1978.
6. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. / Под ред. Е.А. Панько, Я.Л. Коломинского,– Мн., 1985.
7. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольников. / Вопр. психол. 1988. № 6.
8. Истомина З.М. Развитие памяти. – М., 1979.
9. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. – Мн., 1984.
10. Куликов П.В. Психологическое исследование. – М., 1994.
11. Общая психодиагностика. / Под ред. А.А. Бодалева. – М., 1987.
12. Проблемы формирования познавательных способностей в дошкольном в возрасте. / Под ред. Л.А. Венгера. - М., 1980.
13. Психическое развитие воспитанников детского дома. / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М.,1990.
14. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада. – М., 1988.
15. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой развития. – М., 1990.
16. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по дошкольной психологии. – М., 1998.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Разработайте схему стандартизированного наблюдения за ребенком (на выбор: наблюдение за проявлениями внимания, поведением в игре, проявлением комплекса оживления, эмоциональными состояниями ребенка

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

любого возраста, проявлениями темперамента в условиях совместной деятельности и общения и др.)

2. Дайте анализ рисунков на тему «Моя семья», «Кого я больше всех люблю», «Моя группа».

3. Опишите содержание и ход эксперимента (по материалам исследований детской психики в отечественной и зарубежной психологии).

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Рисунок как средство изучения семейной микросреды ребенка.
2. Психическое развитие близнецов. Близнецовый метод исследования факторов психического развития.
3. Формирующий эксперимент как ведущий метод детской психологии.
4. Методы изучения взаимоотношений в дошкольной группе.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Темы 2-3. Закономерности и динамика психического развития.

Теории психического развития

Занятие 3. Общие вопросы теории психического развития.

Вопросы для обсуждения:

1. Детство как научная проблема. Исторические и социально-психологические аспекты изучения мира детства.

2. Анализ концепций и теорий психического развития: биогенетические, социогенетические, психоаналитические и др.

3. Л.С. Выготский – создатель психологической теории онтогенетического развития.

4. Вопросы теории психического развития в трудах А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина.

Занятие 4. Закономерности и движущие силы психического развития в детском возрасте.

Вопросы для обсуждения:

1. Л.С. Выготский о закономерностях психического развития ребенка.

2. Психическое развитие и деятельность. Понятие ведущего вида деятельности в свете идей Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной и др.

3. Психическое развитие и обучение: концепции Л.С. Выготского и Ж. Пиаже.

4. Проблема взаимосвязи психического развития и обучения в современных психологических теориях. Условия развивающего обучения.

Тема 4. Периодизация психического развития

Занятие 5. Периодизация психического развития.

Вопросы для обсуждения:

1. Проблема периодизации психического развития в свете идей Л.С. Выготского:

- проблема возраста;
- структура и динамика возрастного развития;
- проблема кризиса в развитии.

2. Периодизация психического развития, концепция Д.Б. Эльконина:

- роль психологических новообразований в истории детства;
- критерии психологического возраста;
- взаимосвязь мотивационно-потребностной и операционально-технической
  сферы личности ребенка.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

3. Проблема акселерации и задержки психического развития в детском возрасте.

Литература к занятиям 3-5:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре // Журнал прикладной психологии. – 1999. - № 5

2. Абраменкова В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. 2002, № 1.

3. Венгер Л.А., Эльконин Б.Д. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Эльконина. Хрестоматия по детской психологии. – М., 1996.

4. Вопросы детской и педагогической психологии на 18 Международном конгрессе психологов. – М., 1969.

5. Выготский Л.С. Проблема возраста. Т. 4.- М., 1984 (или в Хрестом. по детской психол. – М., 1996).

6. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Т. 3. –М., 1984.

7. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте. Избр. психол. иссл. – М., 1956.

8. Гальперин П.Я. К проблеме биологического в психическом развитии человека. Хрестоматия по детской психологии. – М., 1996.

9. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986, гл.2, п. 3.

10. Занков Л.В. Обучение и развитие. Избр. пед. тр. – М., 1990.

11. Запорожец А.В. Основные проблемы онтогенеза психики. Хрест. по детс. психол. – М., 1996

12. Кон И.С. Ребенок и общество. – М., Академия, 2003.

13. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка. Избр. произв. – М., 1983.

14. Лисина М.И. О механизмах смены ведущего вида деятельности у детей в первые семь лет жизни. / Вопр. психологии, 1978, № 5.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

15. Люблинская А.А. Активность и направленность дошкольника. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов / сост.: Сенчук Л.А., Янчий И.А. – Гродно, 2007

16. Мещерякова С.Ю., Царегородцева Л.М. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах. / Вопр. психологии, 1990, № 6.

17. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка. / Психол. журн, Т. 1, № 5, 1980.

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

19. Панько Е.А. Детство как самоценность. – Минск: МИОРО. 2009.

20. Психологические проблемы воспитания и обучения в свете идей Л.С. Выготского. Республ. межведомств. сб. – Мн., 1990, Вып. 10.

21. Репина Т.А. Анализ теории полоролевой социализации в современной западной психологии / Вопр. психологии, 1987, № 2.

22. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. / Под ред. И.В. Равич-Щербо.- М., 1988, гл. 2.

23. Смирнова О.Е. Дошкольник в современном мире /Е.О. Смирнова, Т.В. Лаврентьева. – М., 2006.

24. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве – времени детства. – М., 1997.

25. Фельдштейн Д.И. Детство в современном мире. Социальное бытие детства в бытие социума. Мир психологии. 2002, № 2.

26. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. / Вопр. психол. 1971, № 4.

27. Эриксон Э. Детство и общество. (Сокр. пер. с англ. Бельчугова С.Ю.). – М., 1992.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Внесите в психологический словарь определения новых терминов по изучаемой теме. Найдите в психологической литературе трактовки основных понятий разными авторами.
2. Понаблюдайте за поведением детей на улице, в общественных местах, в детском учреждении. Опишите специфические для дошкольного возраста особенности поведения, отношений, реакций. Выделите факты, указывающие на то, что ребенок не маленький взрослый.
3. Понаблюдайте за детьми в возрасте 1 года, 3-х лет, 6 – 7 лет. Выделите и опишите

симптоматику кризисных периодов развития (на выбор).

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Детство как социально-психологическая проблема.

2. Содержание и специфика детской субкультуры.

3. Проблема возрастных кризисов психического развития.

4. Проблема сенситивных периодов психического развития в современной психологии.

5. Проблема факторов и движущих сил психического развития в различных психологических теориях.

Темы 5-6. Психическое развитие новорожденного и младенца. Раннее детство

Занятие 6. Психическое развитие в раннем возрасте.

Вопросы для обсуждения:

1. Особенности психической жизни в младенчестве.
2. Основные новообразования младенческого возраста
3. Кризис одного года. Смена социальной ситуации развития.
4. Предметно-практическая деятельность - ведущий вид деятельности в раннем возрасте.
5. Развитие познавательной сферы ребенка в раннем возрасте.
6. Предпосылки развития личности в раннем возрасте. Развитие самосознания.
7. «Я сам» как ведущее новообразование раннего детства.
8. Значение ранних периодов детства для психической жизни ребенка.

Литература к занятию 6:

1. Бауэр Г. Психическое развитие младенца. – М., 1991.
2. Берк. Развитие ребенка. Спб, 2006.
3. Бертин А Воспитание в утробе матери, или рассказ об упущенных возможностях. СПб,1992.
4. Брусиловский А.И. Жизнь до рождения. – М., 1984.
5. Выготский Л.С. Кризис первого года жизни. Младенческий возраст. Кризис трех лет. Собр. Соч. Т. 4. – М., 1984.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. Соч. Т. 2. – М., 1982.
7. Каратерзи В.А. Сенсорная стимуляция как условие психического развития детей младенческого возраста, воспитывающихся в доме ребенка // Психол. жур. - 2006. - № 2.
8. Кистяковская М.Ю. Развитие движений у детей первого года жизни. – М., 1970.
9. Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. СПб.2002.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

10. Мещерякова С.Ю. Особенности комплекса оживления у младенцев. / Вопр. психол. 1975, № 5.
11. Новоселова С.Н. Развитие мышления в раннем возрасте. – М., 1978.
12. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. - СПб: Питер, 2002.
13. Никитин Б.П., Никитина Л.Н. Первый день, первый год. – М., 1978.
14. Ольшанский Я.В. «Я-Сам»: очерки становления и развития детского «Я». – М., 1986.
15. Пралеска. Программа дошкольного образования. – Мн., Аверсэв, 2007.
16. Работаем по программе «ПРАЛЕСКА». – Мн., Аверсэв, 2007.
17. Соколова Л.В., Андреева Н.Г. Этот удивительный младенец. – М.. 2001.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Понаблюдайте и опишите проявления первых социальных реакций младенца.
2. Понаблюдайте и проанализируйте этапы формирования комплекса оживления у младенца.
3. Опишите неспецифическое и специфическое манипулирование предметами у младенца.
4. Дайте сравнительный анализ предметных, ручных и орудийных действий.
5. Опишите этапы овладения орудийными действиями. Назовите основные условия освоения орудийных действий.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Жизнь до рождения. Современные исследования в области перинатальной психологии.
2. Младенец и взрослый: эмоциональные контакты, общение, совместная деятельность.
3. Влияние двигательной активности младенца на его психическое развитие.
4. Развитие самосознания в раннем возрасте.
5. Предметная деятельность как средство приобщения ребенка к миру человеческой культуры.
6. Речь как универсальное средство социализации ребенка.

Тема 7. Дошкольное детство.

Занятие 7. Личность и ее формирование в детском возрасте.

Вопросы для обсуждения:

1. Этапы формирования личности в онтогенезе.
2. Структура образа «Я» ребенка-дошкольника, формирование позитивной «Я» концепции
3. Социальное развитие ребенка. Механизмы социализации. Полоролевая социализация в детском возрасте.

Занятие 8. Социальная ситуация развития личности дошкольника.

Вопросы для обсуждения:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Анализ социальной ситуации развития личности ребенка:
   - в условиях детского сада;
   - в условиях детского дома и других закрытых детских учреждений;
   - в условиях семейного воспитания в разных типах семей;
   - в условиях разновозрастной группы.

2. Формирование личностных качеств в игре и продуктивных видах деятельности.

3. Развитие форм, мотивов и средств общения ребенка со сверстниками и взрослыми и их влияние на развитие личности.

4. Психическая депривация в детском возрасте, ее влияние на развитие личности.

5. Развитие мотивационно-потребностной сферы личности дошкольника. Направленность личности детей дошкольного возраста, особенности внутреннего мира ребенка.

6. Особенности ценностных ориентаций детей дошкольного возраста.

Литература занятиям 7-8:

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. / Избр. психол. труды. – М., 1980, Т. 2.
2. Авраменко В.В. Изучение межличностного взаимодействия в дошкольной группе детского дома. Методические рекомендации. – Мн., 1992.
3. Артемова Л. Социализация ребенка в семье // Дошкольное воспитание, № 3, 2004.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание /Пер. с англ. М., 1996.
5. Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте. – М., 1968.
6. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. / Вопр. психол., 1978, № 2, 4.
7. Бондарь Н.П. Переживание родительского отношения как предмет психологического исследования. / Гармонизация психофизического и социального развития детей. Матер. Республ. научно-практич. конф. студентов и молодых ученых. Минск, 2007.
8. Валитова И.Е. О кризисе семи лет и новообразованиях дошкольного возраста. // Психологичекие проблемы воспитания и обучения в свете идей Л.С. Выготского. – Мн., 1990.
9. Вачков И.В. Сказкотерапия: Развитие самосознания через психологическую сказку. М., 2001.
10. Выготский Л.С. Кризис 7-ми лет. Избр. соч. Т.4. М., 1984.
11. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте. / Вопр. психол. 1992, № 1, 2.
12. Калуська Л. Труд как важный способ социализации ребенка. // Дошк. восп. № 2, 2004.
13. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. – Мн., 1986.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

14. Коломинский Я.Л. Социально-психологическая готовность к труду./Вопросы психол.,1985, №5.
15. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, Медицинское издание Авиценум, 1984.
16. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
17. Межличностные отношения от рождения до семи лет / Под ред. Е.О. Смирновой. – М. – Воронеж, 2001.
18. Мехоморина Л. Полоролевое воспитание детей дошкольного возраста. – С.Крымское учебное гос. Издательство, 2001.
19. Мухина В.С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта. – М., 1981.
20. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. – М., 1985.
21. Наука о детстве: современные психолого-педагогические проблемы. Материалы международной научно-пректической конференции. Минск, 2003.
22. Ольшанский Я.В. Я – сам: Очерки становления и развития детского «Я». М., 1986.
23. Отношения между сверстниками в группе детского сада. / Под ред. Т.А. Репиной. – М., 1978.
24. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект. / Под ред. Н.Н. Поддъякова, Н.Я. Михайленко. – М., 1987.
25. Психология личности и деятельности дошкольника. / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М., 1965.
26. Психология совместного труда детей. / Под ред. Я.Л. Коломинского. – Мн., 1987.
27. Психическое развитие воспитанников детского дома. / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М., 1990.
28. Спиваковская А.С. Игра – это серьезно. – М., 1981.
29. Формирование социально-психологической готовности к труду. // Сб. научн. тр. – Мн. 1987.
30. Якобсон С.Г., Морева Г.М. Образ себя и моральное поведение дошкольников // Вопросы психологии. 1989, № 6.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Изучите оценку и самооценку личностных качеств у детей дошкольного возраста. Выявите уровень притязаний и самооценку ребенка в разных видах деятельности.
2. Изучите содержание представлений ребенка о себе, особенности образа «Я» (Методика И.Е. Валитовой).
3. Дайте анализ процессов полоролевой социализации дошкольников в разных типах семей, средствами ролевой игры.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Проблема генезиса личности в отечественной психологии.
2. Проблема развития личности в различных психологических теориях.
3. Развитие самосознания ребенка. Психологический образ «Я» у дошкольников.
4. Влияние семейной микросреды на особенности личностного поведения дошкольников

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

5. Роль позитивной «Я» концепции в формировании личности дошкольника.
6. Особенности развития личности дошкольников в закрытых детских учреждениях.
7. Развитие альтруистического поведения у детей дошкольного возраста.
8. Влияние различных видов психической депривации на развитие личности в раннем и дошкольном возрасте.
9. Трудности общения дошкольников со сверстниками. Особенности общения мальчиков и девочек.
10. Взаимоотношения детей в игре. Игровые и реальные отношения.
11. О кризисе современной игровой культуры дошкольников.
12. Представления детей дошкольного возраста о труде взрослых в структуре психологической подготовки детей к труду.
13. Отражение личностных качеств людей разных профессий в сюжетно-ролевой игре детей дошкольного возраста.

Занятие 9. Проявление темперамента и его развитие у дошкольника.

Вопросы для обсуждения:

1. Развертывание темперамента в дошкольном возрасте.
2. Проблема изменчивости и устойчивости темперамента в детском возрасте.
3. Психологическая характеристика детей разных типов темперамента. Учет индивидуально типологических особенностей детей в учебно-воспитательной работе.
4. Влияние темперамента на общение и деятельность детей.

Занятие 10. Развитие способностей в дошкольном возрасте.

Вопросы для обсуждения:

1. Проблема развития способностей в отечественной и зарубежной психологии.
2. Психологические особенности одаренных детей.
3. Развитие у дошкольников практических, познавательных и специальных способностей.
4. Особенности воспитания личности одаренного ребенка.

Занятие 11. Социально-психологические условия развития эмоционально-волевой сферы дошкольников.

Вопросы для обсуждения.

1. Общие закономерности развития чувств и эмоций в онтогенезе.
2. Социально-психологические условия развития эмоциональной сферы дошкольников.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

3. Генезис волевого поведения детей.
4. Становление этапов волевого действия на ранних этапах онтогенеза.

Литература к занятиям 9-11.

1. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: норма и отклонения. – М., 1980.
2. Гильбух Ю.З. Умственно одаренный ребенок. – Киев, 1992.
3. Ильин Е.П. Психология воли. СПб, 2000.
4. Катаева Л.И. Работа психолога с застенчивыми детьми. М., 2004.
5. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии. – СПб, 2004.
6. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников. – Киев, 1971.
7. Кошелева А.Д. Эмоциональное развитие дошкольников / Под ред. О.А. Шанраевой, С.А. Козловой. – М., 2003.
8. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. – М., 1984.
9. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности. / Вопр. психол., 1989, № 6.
10. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. – М., 1985.
11. Мухоморина Л. Полоролевое воспитание детей дошкольного возраста. – Крымское учебное гос. издательство. 2001.
12. Одаренность и возраст / Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 2004.
13. Одаренные дети. // Пер. с англ. - М., 1991.
14. Очерк теории темперамента. /Под ред. В.С. Мерлина. – Пермь, 1973.
15. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. / Под ред. А.В. Запорожца, Л.В. Неверович. – М., 1986.
16. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. / Под ред. И.В. Равич-Щербо. – М., 1983.
17. Савенкнков А.И. Одаренные дети в детском саду. – М., 2000.
18. Социальная одаренность и коммуникативные способности: выявление и развитие в дошкольном возрасте / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. Мозырь. 2005.
19. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. – М., 1982.
20. Теплов Б.М. Избр. психол труды. - М., 1995, Т. 1.
21. Цыркун Н.А. Развитие воли у детей дошкольного возраста. – Мн., Аверсэв, 2008.
22. Чиркова Н.С. Способность и одаренность в детские годы. – М., 1984.
23. .Эмоциональное развитие дошкольников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М., 2003.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Развитие внутреннего мира личности в период дошкольного детства.

2. Проявления темперамента детей в различных видах деятельности.

3. Влияние темперамента на построение взаимоотношений и общение со сверстниками.

4. Роль игры в развитии произвольности поведения дошкольников.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

5. Эмоциональное благополучие детей в группах детского сада и детского дома.

6. Понимание детьми графического изображений.

7. Стрессы детей в семейных конфликтах.

8. Формирование коммуникативных способностей детей в условиях детского сада.

Занятие 12. Межличностные отношения в дошкольной группе.

Вопросы для обсуждения:

1. Межличностное взаимодействие в детском обществе. Психологическая структура дошкольной группы.
2. Взаимоотношения в дошкольной группе, их динамика и формирование.
3. Факторы, определяющие положение дошкольника в системе межличностных отношений.
4. Полоролевая дифференциация и идентификация в дошкольной группе. Взаимоотношения мальчиков и девочек.
5. Коррекция положения ребенка в группе сверстников.

Занятие 13. Общение детей дошкольного возраста со взрослыми и сверстниками

Вопросы для обсуждения:

1. Генезис форм общения у детей.
2. Общение и взаимоотношения мальчиков и девочек в группе детского сада.
3. Возникновение и развитие психологического конфликта у дошкольников в игре.
4. Роль общения со взрослыми в психологической подготовке детей к обучению в школе.
5. Пути психолого-педагогической коррекции конфликтов во взаимоотношениях дошкольников со сверстниками.

Литература к занятиям 12-13:

1. Авраменко В.В. Изучение межличностного взаимодействия в дошкольной группе детского дома. Методич. Рекоменд. Мн. 1992.
2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. – Вопр. психол. 1978, № 4
3. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 1983.
4. Валитова И.Е. О кризисе 7 лет и новообразованиях дошкольного возраста. / В сб. Психологические проблемы воспитания и обучения в свете идей Л.С. Выготского. – Мн., 1990.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

5. Генетические проблемы социальной психологии. // Под ред. Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной. – Мн. 1985.
6. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. – М., 1984.
7. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага,
8. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей. / В кн. Принцип развития в психологии. – М., 1978.
9. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986.
10. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка. – Психол. журн. Т. 1. № 5.
11. Отношения между сверстниками в группе детского сада. / Под ред. Т.А. Репиной. – М., 1978.
12. Психическое развитие воспитанников детского дома. // Под ред. И.В. Дубровиной. - М., 1990.
13. Развитие общения дошкольников со сверстниками. / Под ред. А.Г. Рузской. – М., 1987.
14. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы. – М., 1988.
15. Рояк А.А. Психологический конфликт и особенности индивидуального развития личности ребенка. – М., 1988.
16. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы коррекции / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. - М., 2005.
17. Терещук Р.К. Особенности общения со сверстниками как основа популярности дошкольников. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1986.
18. Якобсон С.Г., Морева Г.М. Образ себя и моральное поведение дошкольников. // Вопр. психол. 1989, № 6.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Проведите исследование статусной структуры группы детского сада или детского дома методом социометрии (Я.Л. Коломинского). Оформите матрицу социометрического эксперимента и социограмму. Определите КБ, КВ.

2. Разработайте программу коррекции изолированного положения детей в группе сверстников.

3. Проведите наблюдение за реальными отношениями детей со сверстниками методом одномоментных срезов (Т.А. Репиной). Занесите полученные данные в специальную таблицу.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Взаимоотношения мальчиков и девочек в группе детского сада.
2. Особенности взаимоотношений со сверстниками в условиях детского дома.
3. Психологический конфликт в дошкольной группе.
4. Сравнительный анализ взаимоотношений между детьми в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Занятие 14. Развитие личности дошкольника в игре и продуктивных видах деятельности.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

Вопросы для обсуждения:

1. Психологическая сущность игры как ведущего вида деятельности дошкольника.
2. Исторические и психологические предпосылки ролевой игры.
3. Психологический анализ теорий детской игры.
4. Роль игрового перевоплощения в развитии личности ребенка.
5. Возрастные изменения в структуре ролевой игры.
6. Изобразительная деятельность ребенка как форма отражения социального опыта.
7. Проблема социально психологической подготовки детей к труду
8. Элементарные формы трудовой деятельности детей дошкольного возраста.

Литература к занятию 14:

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания. / Избр. психол. труды. – М., 1980, Т. 2.
2. Авраменко В.В. Изучение межличностного взаимодействия в дошкольной группе детского дома. Методические рекомендации. – Мн., 1992.
3. Божович Л.И. Личность и ее развитие в детском возрасте. – М., 1968.
4. Валитова И.Е. О кризисе семи лет и новообразованиях дошкольного возраста.
5. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. / Вопр. психол., 1978, № 2, 4
6. Валитова И.Е. О кризисе семи лет и новообразованиях дошкольного возраста. / Психологичекие проблемы воспитания и обучения в свете идей Л.С. Выготского. – Мн., 1990.
7. Выготский Л.С. Кризис 7-ми лет. Избр. соч. Т.4. М., 1984.
8. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте. / Вопр. психол. 1992, № 1, 2.
9. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. – Мн., 1986.
9. Коломинский Я.Л. Социально-психологическая готовность к труду./ Вопр. психол.,1985, № 5
10. Лангмейер Й., Матейчик З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, Медицинское издание Авиценум, 1984.
11. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
12. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности. – М., 1985.
13. Мухина В.С. Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта. – М., 1981.
14. Отношения между сверстниками в группе детского сада. / Под ред. Т.А. Репиной. – М.,1978
15. Проблемы дошкольной игры: психолого-педагогический аспект. / Под ред. Н.Н. Поддъякова, Н.Я. Михайленко. – М., 1987.
16. Психология личности и деятельности дошкольника. /Под ред. А.В.Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М., 1965.
17. Психология совместного труда детей. / Под ред. Я.Л. Коломинского. – Мн., 1987.
18. Психическое развитие воспитанников детского дома. / Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М., 1990.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

19. Спиваковская А.С. Игра – это серьезно. – М., 1981.
20. Формирование социально-психологической готовности к труду. // Сб. научн. тр. – Мн. 1987
21. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 2007.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Изучите оценку и самооценку личностных качеств у детей дошкольного возраста.
2. Выявите уровень притязаний и самооценку ребенка в разных видах деятельности.
3. Изучите содержание представлений ребенка о себе, особенности образа «Я».
4. Сделайте фото-запись ролевых игр детей разных возрастных групп. Определите уровень развития игры в каждой возрастной группе.
5. Соберите рисунки детей на тему: «Моя семья», «Кого я больше всех люблю!», «Отдыхаем вместе» и т.п. Дайте анализ семейной микросреды и особенностей детско-родительских отношений, отраженных в рисунках детей. Оцените роль цвета и особенности композиции рисунков.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Проблема генезиса личности в отечественной психологии.

2. Проблема развития личности в различных психологических теориях.

3. Влияние семейной микросреды на особенности личностного поведения дошкольников

4. Особенности развития личности дошкольников в закрытых детских учреждениях.

5. Развитие альтруистического поведения у детей дошкольного возраста.

6. Влияние различных видов психической депривации на развитие личности в раннем и дошкольном возрасте.

7. Представления детей дошкольного возраста о труде взрослых в структуре психологической подготовки детей к труду.

Занятие 15. Интеллектуально познавательное развитие детей: теории, проблемы.

Вопросы для обсуждения:

1. Проблема показателей и условий интеллектуально познавательного развития детей в отечественной и зарубежной психологии (Дж. Брунер, Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

2. Динамика интеллектуально познавательного развития на ранних этапах онтогенеза.
3. Структура познавательной сферы детей. Пути активизации познавательной деятельности детей раннего и дошкольного возраста.
4. Условия и закономерности развития высших психических функций у детей.

Литература к занятию 15:

1. Белоус А.Н. Учите детей познавать мир. Мн., Аверсэв, 2009.

2. Брунер Дж. Исследования развития познавательной деятельности. – М., 1971.

3. Венгер Л.А. Формирование познавательных способностей в дошкольном детстве. // Хрестоматия по детской психологии. – М., 1996.

4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собр. соч. Т. 3. – М., 1984

5. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. Собр. соч. Т. 6. – М., 1984.

6. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972.

7. Дьяченко О.М. Программа «Развитие» // Психологическая наука и образование. – 1996, № 3.

8. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985.

9. Истоки. Базисная программа развития ребенка-дошкольника. – М., 1997.

10. Кравцов Г.Г., Бережковская Е.Л., Кравцова Е.Е. Психологические основы программы начального образования «Золотой ключик». // Психологическая наука и образование. – 1996, № 3

11. Марусинец М.М. Особенности познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста с разным уровнем произвольного поведения. Автореф. канд. дисс., Киев, 1989.

12. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности. – Вопр. психол., 1982, № 4

13. Пиаже Ж. Психология интеллекта. / Избр. психол. произв. – М., 1967

14. Пралеска. Базисная программа воспитания и обучения детей в дошкольном учреждении. Мн., 2007.

15. Поддъяков Н.Н. К проблеме умственного развития ребенка. // Хрестоматия по детской психологии. – М., 1996.

16. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. // Под ред. Л.А. Венгера. – М., 1986.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

17. Смолер Е.И. Эврика в дошкольном возрасте. Познавательный интерес дошкольника. // Пралеска. – 2007, № 5.

18. Якобсон С.Г. Программа «Радуга». // Психологическая наука и образование. – 1996, № 3.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Познакомьтесь с работой детских дошкольных учреждений по развитию у детей интеллектуально познавательной деятельности по различным образовательным программам: «Пралеска», «Радуга», «Развитие», «Золотой ключик» и др. Дайте анализ содержания и путей активизации познавательной деятельности детей.

Занятие 16. Сенсорное развитие дошкольника и психологические проблемы сенсорного воспитания.

Вопросы для обсуждения:

1. Основные положения современной теории сенсорного развития ребенка.
2. Сенсорная культура и умственное развитие ребенка: проблемы, теории, исследования.
3. Генезис сенсорных способностей у детей. Развитие сенсорных способностей в разных видах деятельности.
4. Роль Л.С. Выготского в разработке проблемы развития восприятия.
5. Этапы формирования перцептивных действий как основы восприятия.

Литература к занятию 16:

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982.
2. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. – М., 1969, гл. 1.
3. Выготский Л.С. Восприятие и его развитие в детском возрасте. Собр. соч. Т. 2., - М., 1982.
4. 4.Генезис сенсорных способностей. / Под ред. Л.А. Венгера. – М., 1976.
5. Дидактические игры и упражнения по сенсорному воспитанию дошкольников. / Под ред. Л.А. Венгера. – М., 1973.
6. Запорожец А.В. Развитие ощущений и восприятий в раннем и дошкольном возрасте. Избр. психол. труды. – М., 1986, т. 1.
7. Сенсорное воспитание в детском саду. /Под ред. Н.Н. Подъякова, В.Н. Аванесовой. Изд. 2-е, - М., 1981.
8. Сенсорная культура и умственное развитие ребенка. В кн. Воспитание сенсорной культуры ребенка. / Под ред. Л.А. Венгера. – М., 1988.
9. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. – М., 1991.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Ознакомьтесь с работой детских учреждений по развитию сенсорики у детей по программе «Пралеска» и по программе М. Монтессори. Дайте

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

сравнительный психологический анализ содержания и методов работы с детьми.

2. Проведите эксперименты с отдельными детьми для выявления уровня развития различных видов ощущений и восприятий у детей (цветовые ощущения и цветовая дифференцировка, восприятие формы и величины предметов, восприятие пространственных и временных отношений, восприятие сказки и картины, восприятие ребенком воспитателя, родителей).
3. Определите, отвечают ли полученные Вами данные возрастным нормам. Разработайте и обоснуйте программу коррекционной работы.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Восприятие предмета, рисунка, картины ребенком дошкольного возраста.
2. Особенности восприятия пространственных и временных отношений детьми дошкольного возраста.
3. Восприятие дошкольниками литературных произведений (сказки, басни, рассказа)
4. Проблема восприятия и называния цвета детьми дошкольного возраста.
5. Восприятие и понимание комического дошкольниками.
6. Восприятие и понимание ребенком человека.

Дополнительная литература к занятию 16:

1. Ананьев Б.Г., Рыбалко Е.Ф. Особенности восприятия пространства у детей. – М., 1964.
2. Бодрова Е.В. Психологические аспекты понимания литературных текстов дошкольниками. – Вопр. психол., 1981, № 5.
3. Восприятие и действие. / Под ред. А.В.Запорожца. – М., 1967.
4. Бондаренко Е А. Восприятие комического дошкольниками. – М., 1968.
5. Веракса Н.В. Формирование пространственно-временных представлений у детей дошкольного возраста: Автореф. дисс. канд. психол. Наук. М., 1977.
6. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком дошкольником литературного произведения. – Избр. психол. произвед. – М., 1986, т. 1.
7. Истомина З.М. О взаимоотношении восприятия и называния цвета у детей дошкольного возраста. // Известия АПН РСФСР, Вып. 11, 1960.
8. Гурович Л.М. Понимание образа литературного героя детьми дошкольного возраста. Автореф. дисс. канд. психол. Наук. М., 1991.
9. Захаров А.И. Психологические особенности восприятия детьми родителей. // Вопросы психол. 1982. № 1.
10. Рихтерман Т.Д. Формирование представлений о времени у детей дошкольного возраста. – М., 1982
11. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду. / Под ред. А.П. Усовой, Н.П. Сакулиной. – М., 1965.
12. Элькин Л.Г. Восприятие времени. // Психологическая наука в СССР, Т. 1. М., 1969.

Занятие 17. Развитие памяти в дошкольном возрасте.

Вопросы для обсуждения:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Проблема развития памяти детей в отечественной и зарубежной психологии. Основные направления исследований детской памяти.
2. Соотношение напроизвольной и произвольной памяти в дошкольном детстве (по материалам исследований А.Н. Леонтьева, П.И. Зинченко, З.М. Истоминой и др.).
3. Развитие образной памяти у детей дошкольного возраста и ее роль в развитии познавательной сферы ребенка.
4. Развитие и воспитание логической памяти детей дошкольного возраста (по материалам исследований А.А. Смирнова, З.М. Истоминой, А.Н. Белоус).
5. Формирование регуляционных механизмов мнемической деятельности детей.

Литература к занятию 17:

1. Белоус А.Н. Соотношение приемов логического запоминания у детей дошкольного возраста: Автореф. дисс. канд. психол. Наук. Мн., 1986.
2. Возрастные и индивидуальные различия памяти. / Под ред. А.А. Смирнова. – М.. 1967.
3. Выготский Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте. Собр. соч. Т. 2. – М., 1982.
4. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. – М., 1961.
5. Истомина З.М. Развитие памяти. – М., 1978.
6. Леонтьев А.Н. Развитие высших форм запоминания. // Проблемы развития психики. – М., 1972
7. Развитие логической памяти у детей. / Под ред. А.А. Смирнова. – М., 1976.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Изучите продуктивность запоминания у дошкольников в разных видах деятельности (игровой, в процессе слушания рассказа, в условиях лабораторного эксперимента). Проведите качественный и количественный анализ полученных данных.

2. Понаблюдайте проведение мнемического тренинга с детьми в детском саду. Дайте анализ результативности отдельных приемов работы с детьми.

3. Разработайте примерную тематику консультаций для родителей по вопросам развития памяти детей.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Развитие структуры мнемического действия на ранних этапах онтогенеза.
2. Проблема диагностики и коррекции развития памяти в дошкольном возрасте.
3. Методы изучения детской памяти.
4. Формирование приемов логического запоминания у детей дошкольного возраста.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

5. Возрастные и индивидуальные особенности памяти детей.

Дополнительная литература к занятию 17:

1. Белоус А.Н. Программа диагностики и коррекции памяти у детей дошкольного возраста. // Развіцце нацыянальнай сістэмы падрыхтоўкі педагагічных кадраў. – Мн., 1994.
2. Белоус А.Н. Проблема развития памяти на ранних этапах онтогенеза в исследованиях белорусских психологов. // Развитие психологии в Беларуси: история и современность. – Мн., 2000.
3. Житникова Л.М. Учите детей запоминать. – М., 1985.
4. Коновалов В.Ф. Память – основа обучения детей. // Вопросы психологии. 1984. №
5. Комкова Е.И. Зависимость продуктивности произвольного запоминания от оценки своих мнемических возможностей у старших дошкольников: Автореф. дисс. канд. психол. наук. – Мн., 1995.
6. Лебедева С.А. О возможностях развития образной памяти. // Дошк. воспит., 1985, № 8
7. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. – М., МГУ, 1976.
8. Свидерская О.И. Ключи к памяти детей. Методические рек. по развитию памяти детей 6 – 9 лет. – Лида: ОО ПКЦ «Оникс», 2004.
9. Смирнов А.А., Истомина З.М. и др. Формирование приемов логического запоминания у детей дошкольного возраста и младших школьников. // Вопр. Психол., 1969, № 5.
10. Черемошина Л.В. Развитие памяти детей. Популярное пособие для родителей. – Ярославль, 1996
11. Шадриков В.Л., Черемошина Л.В. Мнемические способности: развитие и диагностика. - М., 1990

Занятие 18. Развитие мышления в дошкольном возрасте.

Вопросы для обсуждения:

1. Проблема развития мышления и речи в трудах Л.С. Выготского.
2. Проблема развития интеллекта у детей в трудах Ж.Пиаже.
3. Развитие понятий на ранних этапах онтогенеза. Роль обобщений в формировании понятийного мышления у дошкольников.
4. Развитие мыслительных операций в детском возрасте в свете теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин).

Литература к занятию 18:

1. Бабич Н. Развитие вопросов у дошкольников. // Вопросы психологии. 1984, № 2.
2. Брунер Дж. Психология познания. – М., 1977.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. Т. 2. 1982.
4. Выготский Л.С. Мышление и его развитие в детском возрасте. Там же.
5. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления. // Флайвел Дж. Генетическая психология Ж. Пиаже. – М., 1978.
6. Запорожец А.В. Развитие мышления. Избр. психол. труды. – М., 1986.
7. Обухова Н.Ф. Этапы развития детского мышления. – М.. 1978.
8. Поддъяков Н.Н. Мышление дошкольника. – М., 1977.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

9. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников. / Под ред. Н.Н. Поддъякова, А.Ф. Говоровой. – М., 1985.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Запишите вопросы детей разных возрастных групп, с которыми они обращаются к взрослым. Проанализируйте детские вопросы, дайте их классификацию, выявите мотивы обращения детей к взрослым.
2. Проведите эксперименты, выявляющие особенности понимания детьми причинной зависимости явлений.
3. Проведите эксперименты Ж. Пиаже по изучению принципа сохранения или инвариантности у детей. Дайте характеристику особенностей рассуждений детей, объясните причины детских ошибок.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Развитие различных видов мышления у дошкольников. (По материалам исследований А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, Н.Н. Поддъякова и др.)
2. Исследования процесса образования понятий у детей в трудах Дж. Брунера и Ж. Пиаже.
3. Мыслительная деятельность шестилетних детей с задержкой психического развития. (По материалам исследований Т.В. Егоровой, Т.В. Розановой, У.В. Ульенковой).
4. Вопросы дошкольников к взрослым как форма проявления познавательной активности.
5. Методы изучения детского мышления.

Дополнительная литература к занятию 18:

1. Брунер Дж. О познавательном развитии. // В кн.: Исследования развития познавательной деятельности. – М.,1971.
2. Венгер Л.А., Венгер А.Л. Домашняя школа мышления. – М., Знание, 1983, 1984.
3. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М., 1985.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
5. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей. – М., 1985.
6. Диагностика умственного развития дошкольников. / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. – М., 1978.
7. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мн., 1997.
8. Люблинская А.А. Ранние формы мышления. В кн.: Исследования мышления в советской психологии. / Под ред. Е.В. Шороховой. – М., 1966.
9. Егорова Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. – М., 1973.
10. Обухова Л.Ф. Концепция Ж Пиаже: за и против. – М., МГУ, 1981.
11. Поддъяков Н.Н. К проблеме умственного развития ребенка. – В кн.:
12. Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. – М., 1981.
13. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. – М.,1978.
14. Субботский Е.В. Что едят мысли? – В кн.: Ребенок открывает мир. – М., 1991.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

15. Тугушева Г.П., Чистякова А.Е. Экспериментальная деятельность детей среднего и старшего дошкольного возраста. СПб, ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.
16. Филиппова Е.В. О психологических механизмах перехода к операциональной стадии развития интеллекта у детей дошкольного возраста. // Вопросы психол., 1976, № 1.

Занятие 19. Развитие воображения в дошкольном возрасте.

Вопросы для обсуждения:

1. Взгляды отечественных и зарубежных психологов на проблему развития воображения.
2. Психологическая характеристика образов воображения у детей. Причины своеобразия детского воображения.
3. Пути развития творческого воображения у детей дошкольного возраста.
4. Роль различных видов деятельности в развитии воображения дошкольников.

Литература к занятию 19.

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. – М.. 1991.
2. Выготский Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте. Собр. соч. Т. 2. – М., 1982
3. Дьяченко О.М. Развитие воображения в дошкольном детстве. – М., 1990.
4. Дьяченко О.М., Кириллова А.И. О некоторых особенностях развития воображения. // Вопросы психол., 1980, № 2.
5. Дьяченко О.М., Веракса Н.Е. Чего на свете не бывает? – М., 1994.
6. Захарюта Н.В. Современный подход к истокам развития детского воображения / Захарюта Н.В. В помощь студенту для написания научно-исследовательских работ по детской психологии. Проблема «Воображение – центральное психологическое новообразование дошкольного детства». Армавир, 2007.
7. Кравцова Е.Е. Генезис воображения в детском возрасте // Журнал психологического общества им. Л.С. Выготского. – М., 1999. – Сигнальный выпуск.
8. Ле Шан Э. Почему дети должны фантазировать // Когда ваш ребенок сводит вас с ума. – СПб., М., 2005..
9. Свидерская О.И. Ключи к памяти детей. Методические рек. По развитию памяти детей 6 – 9 лет. – Лила: ОО ПКЦ «Оникс», 2004.
10. Мухина В.С. Изобразительная деятельность как форма отражения социального опыта. – М., 1981
11. Мелара А.В. Воображение в познавательной деятельности дошкольника. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – Л., 1990.
12. Новлянская З.Н. Почему дети фантазируют? – М., 1978.
13. Поддъяков А.Н. Развитие исследовательской инициативы в детском возрасте: Дис. д-ра психол. наук. – М., 2001.
14. Родари Дж. Грамматика фантазии: Введение в искусство придумывания историй. Пер. с итальян. М., 1990.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Проведите с детьми эксперименты по выявлению уровня развития творческого воображения (методика О.М. Дьяченко). Определите уровень оригинальности решения творческих задач детьми разного возраста (пола).
2. Проанализируйте детские рисунки на темы: «Моя любимая сказка», «Самое смешное», «В стране Выдумляндии» и др. Выявите возрастные и индивидуальные особенности создания образов воображения.
3. Подготовьте тематику консультаций для родителей по вопросам развития творческого воображения у детей.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Воображение и творчество в детском возрасте
2. Воображение и творчество в игре.
3. Действие моделирования как условие развития воображения.
4. Методы изучения детского воображения
5. Усвоение детьми приемов создания образов воображения.

Дополнительная литература.

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Собр. Соч. Т. 3. М., 1984.
2. Говорун Д.И. Творческое воображение и эстетическое чувство. – Киев, 1990.
3. Дьяченко О.М. Воображение дошкольника. – М., 1986.
4. Дьяченко О.М., Говорова Р.И., Цеханская Л.И. Дидактические игры и упражнения по развитию способности к наглядному моделированию. В кн.: Возрастные особенности развития познавательных способностей дошкольников. // Под ред. Л.А. Венгера. – М., 1986.
5. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
6. Стрелянова Н.И. Формирование образов воображения у детей в процессе изобразительной деятельности. / Ученые записки Омского пединститута. – Омск. 1963.
7. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. / Под ред. Л.А. Венгера. – М., 1986.
8. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. Автореф. дисс. доктора психол. наук. – М., 1987.
9. 9.Художественное творчество и ребенок. / Под ред. Н.А. Ветлугиной. – М., 1972.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 2006.

Занятие 20. Социально-психологические проблемы подготовки детей к обучению в школе.

Вопросы для обсуждения:

1. Социальная ситуация развития детей на седьмом году жизни, характеристика переходного периода.
2. Психо-физиологические особенности шестилеток.
3. Ведущие новообразования личностного и психического развития детей в период кризиса 7-ми лет.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Занятие 21. Формирование психологической готовности к школе.

Вопросы для обсуждения:

1. Структура психологической готовности к школе. Соотношение личностной и интеллектуальной готовности.
2. Формирование предпосылок учебной деятельности. Развитие способностей к обучению.
3. Проблема адаптации первоклассников к новым условиям деятельности и общения

Литература к занятиям 20-21.

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968г.
2. Венгер А.Л. Психологические особенности шестилетних детей. – М.. 1985.
3. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Избр. психол. иссл.- М., 1986
4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 2000.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
6. Дубровина Т.Н., Сильвестру А.И. Учет психофизиологических особенностей детей шестилетнего возраста в процессе обучения. – Кишинев, 1986.
7. Змановский Ю.Ф. Шесть лет: детский сад-школа. – М., Знание, 1987.
8. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М., 1986
9. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991
10. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М., 1986.
11. Психологические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста. / Круглый стол. / Вопросы психологии 1984., № 4, 5.
12. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста. / Под ред. Венгера Л.А., Эльконина Д.Б., - М., 1988.
13. Сапогова Е.Е. Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6 – 7 лет. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1986.
14. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой развития. – М., 1990.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Пронаблюдайте проявления кризиса 7-ми лет. Опишите негативную симптоматику поведения.
2. Выявите уровни готовности к учебной деятельности.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Соотношение личностной и интеллектуальной готовности детей к обучению в школе
2. Психологические особенности готовых и неготовых к школе детей.
3. Проблема преемственности детского сада и школы. Психологические аспекты.
4. Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6 – 7 лет. Проблема кризиса семи лет.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

5. Специфика учебной деятельности 6 – 7-летних детей. Уровни готовности к учебной деятельности.
6. Проблема социально-психологической адаптации детей 6 – 7 лет к школьному обучению.
7. Методы диагностики психологической готовности к обучению в школе.

Тема 10. Младший школьный возраст.

Занятие 22. Психологическая характеристика переходного периода от дошкольного возраста к младшему школьному.

Вопросы для обсуждения:

1. Особенности социальной ситуации развития младших школьников.
2. Перестройка отношений младшего школьника к себе и другим людям.
3. Социально-психологические аспекты адаптации к обучению школьного типа.
4. Психологическая характеристика готовых и неготовых к школе детей.

Занятие 23. Развитие личности и деятельности младшего школьника.

Вопросы для обсуждения:

1. Внутренняя позиция школьника как ведущее новообразование личностного развития младших школьников.
2. Развитие самооценки и самосознания личности в младшем школьном возрасте.
3. Специфика межличностного взаимодействия со сверстниками и с учителем.
4. Психологическая характеристика учебной деятельности младших школьников. Динамика отношения к школе, к учению, к учителю.

Занятие 24. Особенности развития познавательной сферы младших школьников.

Вопросы для обсуждения:

1. Формирование произвольного внимания младших школьников в учебной деятельности.
2. Особенности восприятия младшими школьниками учебного материала.
3. Развитие опосредованного и осмысленного запоминания у младших школьников, перестройка логической памяти.
4. Особенности освоения теоретических понятий, соотношение теоретического и эмпирического мышления младших школьников.
5. Развивающее обучение и его роль в развитии младших школьников.

Литература к занятиям 22-24:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет. – М., 1985.
2. Березовин Н .Н., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. – Мн., 1975.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
4. Возрастные возможности усвоения знаний. // Под ред. Д.Б. Эльконина. – М., 1968.
5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
7. Давыдов В.В. Содержание и структура учебной деятельности младших школьников // Формирование учебной деятельности школьников. - М., 1982.
8. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления // Флайвел Дж. Генетическая психология Ж.Пиаже. – М., 1978.
9. Занков Л.В. Обучение и развитие / Избр. педагогич. труды. – М., 1990.
10. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии шестилеток. – Мн., 1988.
11. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. – Мн., 1999.
12. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. М., Знание, 1983.
13. Матюхин М.В. Мотивация учения младших школьников. – М., 1984.
14. Психическое развитие младшего школьника: Экспериментальные психологические исследования // Под ред. В.В. Давыдова. М., 1990.
15. Цукерман Г.А. Совместная учебная деятельность как основа формирования умения учиться. / Дисс. доктора психол, наук. – М., 1992.
16. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М., 1984.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Понаблюдайте за проявлениями внимания учащихся 1 – 3 классов на разных типах уроков. Дайте анализ причин неустойчивости внимания. Выделите приемы эффективной организации внимания учащихся.
2. Выявите отношение к учению у учащихся 1-3 класса. Дайте анализ факторов, влияющих на динамику отношения к учению.
3. Проведите исследование статусной структуры школьного класса (методом социометрического эксперимента). Дайте анализ мотивов выбора. Выявите причины непопулярности отдельных детей в группе сверстников.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Типы поведения первоклассников в новых условиях деятельности и общения.
2. Психологические аспекты адаптации детей к школе.
3. Динамика мотивов учения младших школьников.
4. Особенности общения младших школьников со сверстниками.
5. Эмоциональная жизнь младших школьников. Причины школьного стресса.
6. Уровни развития учебной деятельности младших школьников
7. Психологический анализ причин неуспеваемости младших школьников.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПЛАНЫ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Занятие 1. Возрастная психология в системе наук о человеке.

Вопросы для обсуждения:

1. Предмет возрастной психологии, история становления возрастной психологии.
2. Основные проблемы психологии возрастного развития. Теории развития: психоаналитический, социогенетический, персоногенетический, когнитивный подход (З. Фрейд, Э. Эриксон, Ж. Пиаже, А. Маслоу, К. Роджерс).
3. Жизненный путь человека.
4. Подходы к изучению жизненного пути:
   - Жизненный путь с точки зрения возрастов, стадий и задач развития (возрастно-психологический).

   - Жизненный путь как последовательность событий.

   - Жизненный путь как история (наративный подход).

Литература.

1. Adler A. The science of living. New York: Greenberg. 1929.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. М., 1980, т.1.
3. Анциферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М., 2004.
4. Абульханова-Славская К.А. Время личности и время жизни. - СПб, 2001.
5. Брушлинский А.В. «Психология субъекта». – М., 1996.
6. Кравченко С.А. «Жизненный выбор личности. – М.. 2002.
7. Крайг Г. Психология развития. СПб, 2000.
8. Психология человека от рождения до смерти // Под ред. А.А. Реана, СПб, М., 2000.
9. Рубинштейн С.Л. «Человек и мир» (проблема жизненного выбора, организация времени жизни и саморегуляция) - М., 1997.
10. Сколько вам лет? Линии жизни глазами психолога / Под ред. А.А. Кроника. М., 1993.
11. Толстых А.В. Возрасты жизни. М., 1988.
12. Фельдштейн Д.И. Психология развивающейся личности. М.; Воронеж, 1996.
13. Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студентов. // Под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 1994.
14. Эльконин Д.Б. «К проблеме периодизации психического развития» и т.п.
15. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 2006.

Занятие 2. Общее представление о возрасте.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вопросы для обсуждения:

1. Подходы к проблеме периодизации (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон, Г. Крайг и др.).
2. Сферы и цели развития.
3. Структура и динамика возраста. Структура критических возрастов.
4. Психология взросления. Возрастные новообразования.

Литература.

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд. ЛГУ, 1969.
2. Амельков А.А., Дыгун М.А. Опоры по возрастной психологии. Мозырь, 2002.
3. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан. М., 1999.
4. Возрастная психология: личность от молодости и до старости: Учеб. пос. / Под ред. М.В. Гамезо и др. М., 1999.
5. Моргун В.Ф., Ткачева Н.Ю. Проблема периодизации развития личности в психологии. М., 1981
6. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
7. Хухлаева О.В. Кризисы взрослой жизни. Книга о том, как можно быть счастливым и после юности. – М., генезис. 2009.
8. Шахи Гейл Возрастные кризисы: Ступени личностного роста. Пер. с англ. СПб, 1999.

Занятие 3. Психологические проблемы подросткового возраста.

Вопросы для обсуждения

1. Смена социальной ситуации развития при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту.
2. Чувство «взрослости» и его проявления в подростковом возрасте.
3. Половая идентичность и сексуальное поведение в подростковом возрасте.
4. Изменения в структуре познавательной сферы подростков.
5. Особенности межличностных отношений и общения в подростковом возрасте. Специфика подростковой субкультуры.
6. Влияние самосознания и самооценки на формирование образа «Я» у подростков.

Занятие 4. Трудные подростки

Вопросы для обсуждения

1. Типичные поведенческие реакции подросткового возраста. Специфика подростковой субкультуры.
2. Проблема акцентуации характера в подростковом возрасте. Методы изучения акцентуации характера.
3. Психологические трудности подросткового возраста. Типы смысловых барьеров
4. Подростковая агрессия. Половые различия в развитии агрессии у подростков.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

5. Анализ причин девиантного поведения у подростков. Взаимосвязь типов акцентуации характера и девиантного поведение у подростков.

Литература к занятиям 3, 4.

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. М., 2000.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. Выготский Л.С. Психология подростка // Собр. соч. – М., 1984, Т. 4.
4. Казанская В.Г. Подросток: трудности взросления. Книга для психологов, педагогов, родителей. СПб: Питер. 2008.
5. Колберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М., 2001.
6. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 1989
7. Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л., Смирнов С.Д. Подростки группы риска. СПб.: Питер, 2005
8. Ле Шан Э. Когда ваш ребенок сводит вас с ума. - М., 1991.
9. Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы. – М. 1994.
10. Психология подростка. Полное руководство / Под ред. А.А. Реана. – СПб, 2003.
11. Райс Филлип. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб, 2000.
12. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности. // Психол. журнал. 1996, № 5.
13. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. М., 1994

Примерная тематика рефератов

1. Физиологические изменения и их роль в психическом развитии подростков.

2. Проблема ведущего вида деятельности в подростковом возрасте.

3. Влияние самосознания и самооценки на формирование образа «Я» у подростков.

4. Особенности межличностных отношений и общения в подростковом возрасте.

5. Специфика подростковой субкультуры

7. Основные противоречия как источник развития личности подростка.

8. Психологические особенности межличностных отношений в подростковом возрасте

9. Половая идентичность и сексуальное поведение подростков.

11. Психологические проблемы ранних сексуальных отношений.

12. Отношения подростков с родителями и миром взрослых.

13. Формирование идентичности в подростковом возрасте.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

14. Психологические барьеры и аффект неадекватности подростка.

15. Подросток в неполной семье и детском доме.

16. Психологическая характеристика трудностей взросления.

17. Одиночество и его особенности у подростков.

18. Депрессивные состояния и суицидальные намерения подростков.

19. Помощь подростку в преодолении трудностей взросления.

Занятие 5. Психическое развитие в юношеском возрасте.

Вопросы для обсуждения.

1. Характеристика социальной ситуации развития личности в юношеском возрасте.

2. «Я» концепция в ранней юности. Когнитивная, поведенческая, эмоционально-

оценочная составляющая образа «Я».

3. Развитие самосознания в юношеском возрасте. Открытие внутреннего мира.

4. Психологические механизмы личностного самоопределения в юношеском

возрасте. Поиск смысла жизни.

Литература.

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.,1986.
2. Битянова Н.Р. Психология личностного роста. М., 1995.
3. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема // Вопросы психологии, 1988, № 2.
4. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии, 1994, № 3.
5. Долгова Т.П., Клейберг Ю.А. Молодежная субкультура и наркотики: социокультурные и социально-психологические проблемы. Уч. пособ. Тверь, 1997.
6. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения. М., 2001.
7. Кон И.С. Открытие “Я”. М.,1978.
8. Кон И.С. Психология ранней юности. М.,1989.
9. Кухарчук А.М., Ценципер А.Б. Профессиональное самоопределение учащихся. Минск.1976
10. Маслоу А. Мотивация и личность. М., 1998.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

11. Прихожан А.М. К анализу генезиса самосознания в подростковом и раннем юношеском возрасте // Воспитание, обучение и психическое развитие. М.,1984.
12. Психология современного подростка // Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.,1987.
13. Развитие субъективности личности в процессе её социализации // Под ред. Я.Л. Коломинского, С.И. Коптевой, А.П. Лобанова. Мн., 1999.
14. Толстых Н.Н Жизненные планы подростков и юношей // Вопросы психологии.1984, № 3.
15. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.,1990.
16. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 2006.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ

Написать сочинение-размышление на свободную тему:

- «Мое прошлое, настоящее и будущее»
- Кто Я? Какой Я? Мои достижения и проблемы сегодня.
- Родословная моей семьи. С кого брать пример?
- Мои представления об эталоне феминности и маскулинности.

Примерная тематика рефератов.

1. Проблема профессионального самоопределения в юношеском возрасте. Психологические основы профориентации.

2. Формирование мотивации общественно-полезной деятельности и смысло-жизненных ориентаций в юношеском возрасте.

3. Психосексуальное развитие в юности. Дружба, любовь, психологическая подготовка к семейной жизни.

4. Общество сверстников как фактор социализации в юношеском возрасте.

5. Юность как стадия жизненного пути.

Занятие 6. Ранняя взрослость

Вопросы для обсуждения

1. Первая стадия ранней взрослости. Особенности студенческого возраста.

2. Психология взросления. Смена социальных ролей на разных этапах зрелого

возраста.

3. Роль профессиональной творческой деятельности в разные периоды взрослости.

4. Мотивы выбора профессии.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

5. Ценности зрелого возраста

6. Этапы жизненного пути. Смена системы отношений в семейной жизни.

Примерная тематика рефератов.

1. Кризис молодости – «встреча со взрослостью».
2. Особенности развития «Я» концепции в период ранней и средней взрослости.
3. Динамика детско-родительских отношений.
4. Особенности когнитивной сферы в акмеологически зрелом возрасте.
5. Мотивация брака. Этапы развития брачных отношений.
6. Система ценностей в зрелом возрасте. Половые различия в изменения системы
   ценностей.
7. Кризис середины жизни.
8. Сферы активности взрослого человека. Социальное поведение в профессиональной деятельности.
9. Особенности возрастных кризисов зрелости.
10. Я – концепция и перемена социальных и семейных ролей в зрелом возрасте.

Занятие 7. Самоактуализация взрослой зрелой личности.

Вопросы для обсждения:

1. Динамика акмеологической зрелости личности. Социальная и правовая зрелость. Профессиональная и творческая зрелость личности.
2. Креативность в акмеологическом возрасте. Этапы профессионального роста. Достижение высшего уровня мастерства.
3. Развитие потребностей взрослого человека. Развитие интереса к последующему поколению. Эволюция брачных отношений.

Занятие 8. Кризисы зрелого возраста

Вопросы для обсуждения

1. Кризисы зрелого возраста. Кризис смысла жизни, пути его разрешения.

2. Кризис середины жизни.

3. Стрессы в жизни человека в период средней взрослости.

4. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности.

5. Особенности акмеологически зрелого возраста.

6. Акмеологические характеристики профессионализма.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

1. Психологический анализ проявлений кризисов зрелого возраста по материалам наблюдений за близкими и знакомыми людьми.
2. Анализ проявлений и причин эмоционального выгорания в профессиональной деятельности личности.

Литература:

1. Блюм Б. Психологические теории личности. – М., 1996.
2. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью. - Калуга, 1994.
3. Тювинина Н.А. Психологические нарушения у женщин в период климактерия. – М., 1996
4. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений.- М., 2000.
5. Хухлаева О.В. Кризисы взрослой жизни. - М., Генезис, 2009.
6. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – М., 2000.

Занятие 9. Проблемы геронтологии. Психология старения.

Вопросы для обсуждения

1. Проблемы геронтологии.
2. Поздняя взрослость и старость. Смена социальной ситуации развития при выходе на пенсию. Изменения в мотивационной сфере.
3. Причины снижения интеллектуальных функций в старости. Психологические нарушения в период старения.
4. Специфика образа «Я» в период старения. Переживание утрат и социальное поведение.
5. Основные типы приспособления к старости.
6. Психология долгожителей.
7. Отношение к смерти. Этапы умирания. Проблема эвтаназии.

ПРАКТИЧЕСКОЕ ЗАДАНИЕ:

- Написание эссе о долгожителях.
- Сочинение: «Мои любимые старики».

Литература к занятию 9.

1. Анциферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного старения личности. Психологический журнал. 1996, Т. 17, № 6.
2. Гроф С., Хэлифакс Д. Человек перед лицом смерти. М., 1996.
3. Бокум Д., Крайг Г. Психологич развития. – СПб.: Питер, 2007.
4. Гурова Е.В. Психология развития и возрастная психология. – М.: Аспект-Пресс, 2005
5. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб, 1997.
6. Популярная энциклопедия пожилого возраста. Самара. 1996.
7. Психология человека от рождения до смерти // Под ред. А.А. Реана. СПб, 2002.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

8. Психолого-педагогические и философские аспекты проблемы смысла жизни. М., 1997.
9. Сонин В.А. Личность, поведение, смысл бытия. СПб, 2006.
10. Сорокоумова Е.Л. Возрастная психология: Психологические новообразования различных периодов. Возрастные изменения в процессе развития личности от рождения до старости. – СПб.: Питер, 2007.
11. Филимоненко Ю.И. Удовлетворенность собственной жизнью как феномен // Ананьевские чтения – 97. – СПб.,1997.
12. Ханна Т. Искусство не стареть. СПб, 1996.
13. Чеботарев Д.Ф. Геронтология и гериатрия. М., 1984.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Планы семинарских и практических занятий по дисциплине «Возрастная и педагогическая психология: педагогическая психология»

РАЗДЕЛ 1. ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ

Семинарское занятие №1. Предмет педагогической психологии и её структура

Вопросы для обсуждения

1. Предмет педагогической психологии и ее место в системе наук.
2. Структура педагогической психологии. Связь педагогической психологии с другими науками.
3. Задачи педагогической психологии (теоретические и практические). Актуальные проблемы современной педагогической психологии.
4. Роль педагогической психологии в гуманизации и оптимизации воспитания и обучения
5. Этапы становления и развития педагогической психологии.
6. Вклад педагогов-мыслителей XVII-XVIII вв., вклад К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева в становление и развитие педагогической психологии.
7. Вклад Л.С. Выготского в развитие педагогической психологии.
8. Развитие дошкольной педагогической психологии (П.П. Блонский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.).

Литература

1. Блонский, П.П. Избранные педагогические произведения. – М., 1961.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979.
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, М.В. Матюхиной, Т.С. Михальчик. – М., 1984.
4. Выгодская, Г.Л., Лифанова, Т.М. Лев Семенович Выготский. Жизнь. Деятельность. Штрихи к портрету. – М., 1996.
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред.В.В. Давыдова. – М., 1991.
6. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка. – М., 2006.
7. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. В 2 т. – Психическое развитие ребенка .– Т. 1. – М., 1986.
8. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д., 1997.
9. Иващенко, Ф.И. Психология воситания школьников. – Мн., 1996.
10. Кандыбович, Л.А. История психологии в Беларуси. – 3-е изд. – Мн., 2008.
11. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология. – Москва-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Воронеж, 1999.

12. Коменский, Я.А.: Учитель учителей («Материнская школа», «Великая дидактика» и др. произв. с сокращ.). – М., 2009.

13. Кондратьева, С.В. Педагогическая и возрастная психология. – Ч. 1. – Гродно, 1993.

14. Кудрявцев, В.Т., Запорожец, А.В.: от идеи самоценности детства – к принципам самодетерминации и амплификации детского развития / Наука о детстве и современное образовние // Материалы Международной юбилейной научной конференции, посвященной 10-летию со дня рождения А.В. Запорожца. – М., 2005. – С. 9-12.

15. Маркова, Т., Парамонова, Л., Тарасова, К., Запорожец, А.В. и его научная школа // Пралеска. – 2001. – №2.

16. Немов, Р.С. Психология. В 2-х кн.: Психология образования. – Кн. 2. – М., 1994.

17. Панько, Е.А. Использование идей Л.С. Выготского в национальной базисной программе дошкольного образования «Пралеска» // Псіхалогія. – 2002. – №1. – С.46-53.

18. Пралеска. Программа дошкольного образования / Под ред. проф. Е.А. Панько. – М., 2007.

19. Псіхічнае развіцце дзяцей. Кніга пра псіхалогію выхавання. / склад.: Я.Л. Каламінскі, Л.А. Панько. Хрэстаматыя. – Мн., 1993.

20. Рубинштейн, С.Л. Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 183-193.

21. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. – М., 1974.

22. Фельдштейн, Д.И. Сущностные особенности методологии современного детства и задачи теоретического обеспечения процесса образования // Педагогика. – 2009.–№1.–С.8-14.

23. Якунин, В.А. Педагогическая психология. – СПб., 1998.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

Задания к семинарскому занятию №1.

Предмет педагогической психологии и ее структура.

Задание 1. Ознакомьтесь с содержанием одного из психологических, психолого-педагогических журналов («Псіхалогія», «Вопросы психологии», «Психологическая наука и образование», «Адукацыя і выхаванне», «Педагогика», «Мир психологии», «Психолог в детском саду», «Психология и школа», «Журнал практического психолога» и др. за 2000-2009 гг.). Подберите несколько статей по проблемам педагогической психологии и распределите их по соответствующим разделам («Психология обучения», «Психология воспитания», «Психология педагога»). Проанализируйте полученные результаты.

Задание 2. Законспектируйте одну из статей по проблемам педагогической психологии из психологических, психолого-педагогических журналов («Псіхалогія», «Вопросы психологии», «Психологическая наука и образование», «Адукацыя і выхаванне», «Педагогика», «Мир психологии», «Психолог в детском саду», «Психология и школа», «Журнал практического психолога» и др.) за 2000-2009 гг.

Задание 3. Подготовьте сообщение по законспектированной статье из журнала и выступите с ним на семинарском занятии.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Практическое занятие №1. Методы педагогической психологии

Вопросы для обсуждения

1. Основные принципы исследования в области педагогической психологии.
2. Классификация методов педагогической психологии.
3. Формирующий (психолого-педагогический) эксперимент; его организация и проведение.
4. Метод наблюдения в педагогической психологии.
5. Консультирование и коррекция как специфические методы педагогической психологии.
6. Вспомогательные методы в педагогической психологии (опрос, оценочное шкалирование, контент-анализ, тестирование и др.).
7. Этапы проведения исследования (в области педагогической психологии).

Литература

1. Барсукова, Ж.А. Диагностика и развитие социальной перцепции педагогов дошкольных учреждений / Метод. реком. – Могилев, 2001.
2. Бурменская, Г.В., Карабанова, О.А., Лидерс, А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. – М., 1990.
3. Гильбух, Ю.З. Психодиагностическая функция учителя: пути реализации // Вопросы психологии. – 1989. – №3.
4. Гуревич, К.М. Что такое психологическая диагностика. – М., 1985.
5. Гурко, А.П. Развитие профессионального самосознания педагогов дошкольного образования / Метод. рекомен. – М., 2007.
6. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мн., 1997.
7. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога: Сб.

науч. тр. – М., 1987.

8. Калинина, Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. – СПб., 2003.

9. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Диагностика педагогического взаимодействия. – Мн., 1993.

10. Коротаев, А.Л., Тамбовцева, Т.С. Исследование индивидуального стиля педагогического общения // Вопросы психологии . – 1990.– №2.

11. Кроник, А.Л., Хорошилова, Е.Л. Диагностика взаимоотношений в значимых отношениях // Вопросы психологии. – 1987. – №1.

12. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л., 1970.

13. Лазурский, А.Ф. О естественном эксперименте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1980.

14. Лурия, А.Р. Этапы пройденного пути. Научная биография / Под ред. Е.Д. Хомской. – М., 1982 (Гл. 5); или тоже в: «Псіхічнае развіцце дзяцей» Хрестоматия. / Склад. Я.Л. Каламінскі, Л.А. Панько. – Мн., 1994.

15. Метод наблюдения / Общий практикум о психологии / Под ред. М.Б. Михалевской, Т.В. Корниловой. – М., 1985.

16. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – Л., 1980.

17. Методы исследования межличностного восприятия / Под ред. Г.М. Андреевой. – М., 1984.

18. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л., 1980.

19. Панько, Е.А. Изучение личности учащегося как важное условие повышения эффективности педагогического взаимодействия // Актуальные проблемы дифференцированного обучения. – Мн., 1992.

20. Панько, Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. – Мн., 1986 (Гл. 1, 2).

21. Пергаменщик, Л.А., Фурманов, И.А., Аладьин, А.А., Отчик, С.В. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. – Мн., 1992.

22. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации. – М., 1990.

23. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / Под. ред. А.А. Крылова. – Л., 1990.

24. Практическая психология / Под ред. С.В. Кондратьевой // Метод. реком. школьным психологам и студентам. – Гродно, 1992.

25. Принцип системности в психологических исследованиях. – М., 1990.

26. Психология педагогического взаимодействия / Под ред. проф. Я.Л. Коломинского. – СПб., 2007. – С. 185-235.

27. Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В. Дубровиной.– М., 1991.

28. Рогов, Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Р н/Д, 1996.

29. Рутенберг, Д. Психодиагностика как необходимая составная часть педагогического мастерства учителя // Вопросы психологии. – М., 1984.– №4.

30. Сенько, Т.В. Психология взаимодействия. – Ч. 2. : Диагностика и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

коррекция личностного поведения: учебн. пособие. – Мн., 1998.

31. Симонов, В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М., 1995.

32. Скок, Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. – М., 2001.

33. Сластенин, В.А., Мажар, Н.Е. Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности. – М., 1991.

34. Социальная одаренность и коммуникативные способности: выявление и развитие в дошкольном возрасте / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мозырь, 2005 (Гл. 2).

35. Чиркова, Т. Воспитатель и дети: анализ взаимодействия на занятиях // Дошкольное воспитание. – 1991. – №1.

36. Шакуров, Р.Х. Системный подход к оценке педагогической деятельности // Специалист. – 1994. – № 11-12.

37. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М., 1988 (Гл. 4.: Методы исследования познавательных интересов учащихся).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Задания к практическому занятию № 1.

Методы педагогической психологии

Задание 1. Дайте описание методов исследования, представленных ниже:

Организационные

- Сравнительный
- Лонгитюдный
- Комплексный

Эмпирические

- Анализ продуктов деятельности
- Наблюдение (интроспекция, включенное, невключенное)
- Эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный)

Психодиагностические

- Тестирование
- Опрос
- Беседа
- Интервью
- Анкетирование

Задание 2. Составьте блок-схему учебного материала по теме «Методы педагогической психологии».

Задание 3. Разработайте анкету или вопросник для младших школьников, родителей и педагогов по выявлению особенностей межличностного взаимодействия в системах ребенок-ребенок, взрослый-ребенок, взрослый-взрослый.

Задание 4. Познакомьтесь с методикой «Изучение образа воспитателей у дошкольников».

Для изучения образа воспитателя у детей используется прием персонификации. Суть приема заключается в том, что ребенку предлагается «заменить» отсутствующего воспитателя, исполняя его функции при организации занятий, игр и т.п. В ходе эксперимента используется привычная для дошкольников форма деятельности ролевая игра. Особенность заключается в том, что каждый испытуемый получает задание исполнить роль конкретного воспитателя своей группы и "руководить" от его имени сверстниками своей группы (что стимулирует точность исполнения роли, исполнение как служебных (ролевых) так и собственных, характерных для конкретного воспитателя действий, а также проявления его личностных качеств). Это и дает возможность рассматривать - детские имитации в данном случае как «трансляции» поведения конкретного педагога. При наблюдении за экспериментальной игрой учитываются качественные и количественные выражения таких показателей, в которых проявляются особенности педагогического общения воспитателя. К ним относятся: количество различных по характеру обращений к «воспитанникам» с использованием категоричного, мягкого, ровного тона, резких замечаний; различные оценки деятельности «воспитанников» (отрицательные или положительные оценки возможностей «воспитанников» в незнакомых видах деятельности со ссылкой на авторитет воспитателя и др.); различные проявления отношений к ним (помощь в словесной форме, практическая помощь, угроза наказания, выражение сочувствия, использование поощрений и др.).

Анализируя поведение детей, можно косвенным путем судить о преобладающем стиле педагогического общения конкретного воспитателя. Персонифицируя себя с педагогом авторитарного стиля руководства, дети интенсивно воспроизводят его категорические обращения, отрицательные оценки деятельности сверстников, угрозы.

Задание 5. Составьте аннотацию на автореферат диссертации или на диссертацию по педагогической психологии (Можно использовать магистерские диссертации и дипломные работы). Насколько актуальная тема

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

исследования? Какому разделу педагогической психологии она посвящена? Каков объект и предмет исследования? Какие методы использовались? В чем новизна данной научной работы? Какова её значимость (теоретическая, практическая)? Для анализа можно воспользоваться следующими авторефератами диссертаций:

Гутковская, Е.Л. Особенности педагогического взаимодействия при переходе ребенка от дошкольного к младшему школьному возраст: автореф. дис. канд. … псих. наук. – Мн., 1993;

Барсукова Ж.А. Особенности педагогической социальной перцепции специалистов дошкольного образования: автореф. дис. канд. … псих. наук. – Мн., 2001.;

Башлакова Л.Н. Влияние общения воспитателя с дошкольниками на взаимоотношения детей: автореф. дис. канд. … псих. наук. – М., 1986;

Ковалевский П.А. Творчество в процессе познания учителем ученика: автореф. дис. канд. … псих. наук. – Гродно, 1996;

Гурко А.П. Профессиональный «образ Я» педагогов дошкольного образования разных специализаций: автореф. дис. канд. … псих. наук. – Мн., 2007;

Костюченко Е.В. Восприятие и понимание учащихся учителями с разным уровнем когнитивной сложности: автореф. дис. канд. … псих. наук. – Гродно, 2004;

Акинина Т.М. Становление психологической культуры школьника как условие его личностного развития: автореф. дис. канд. … псих. наук. – М., 2004. и др.

Задание 6. Для студентов заочной формы получения образования. Изучите межличностные отношения в детском обществе». Можете воспользоваться методом наблюдения за играми «с выбором» («Ручеек», «Колпачок», Каравай» и др.), либо специальными социометрическими методиками («Выбор в действии», «Краски в подарок». Выявите детей с низким социометрическим статусом. Результаты представляются в виде матрицы, социограммы. Какое положение в системе межличностных отношений в дошкольной группе занимают одаренные дети? Есть ли в их числе «звезды», «предпочитаемые»? Чем Вы объясните высокий социометрический статус этих воспитанников? Не исключено, что одаренный ребенок окажется в числе «малопопулярных». Каковы, на Ваш

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

взгляд, причины этого? Возможно, занять благоприятное положение в группе одаренному ребенку мешает слабо развитое умение общаться, отсутствие интереса к сверстникам? Продумайте пути оптимизации положения такого дошкольника в «детском обществе». Результаты своей работы представьте в психологическом практикуме.

Задание 7. Для студентов заочной формы получения образования.

Воспользуйтесь методикой, изложенной в задании №4 в процессе аутодиагностики. Проанализируйте результаты аутодиагностики. Посмотрев на себя глазами ребенка, возможно, что-то захочется «приглушить» в своем поведении, какие-то проявления усилить, о каких-то сторонах своей деятельности в отношении детей задуматься, что-то в своих педагогических позициях изменить. Результаты своей работы представьте в психологическом практикуме.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Семинарское занятие №2. Общие вопросы психологии обучения

Вопросы для обсуждения

1. Роль психологии обучения в реализации системы непрерывного образования.
2. Сущность процесса учения и явлений научения.
3. Основные типы научения. Уровни и виды научения.
4. Обучение и развитие. Взгляды на их соотношение в концепциях Л.С. Выготского и Ж. Пиаже.
5. Место учебной деятельности в обучении. Структура учебной деятельности.
6. Обучаемость. Основные компоненты обучаемости. Показатели обучаемости.
7. Дифференциация и индивидуализация обучения.
8. Бихевиоральные теории научения (Э.Торндайк, Б. Скиннер).
9. Развивающее обучение. Проблемное обучение (Д.Б. Эльконин).

Литература

1. Акимова, М.К., Козлова, В.Т. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии, 1998. – №6.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М., 1979.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. – Мн., 1991 // Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. / Динамика умственного развития школьника в связи с обучением. – С. 374-400.
4. Гюнтер, К. Введение в дифференциальную психологию учения. – М., 1987.
5. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – М, 1996.
6. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А. Краткий психологический словарь. Личность, образование, самообразование. – Мн., 1998.
7. Занков, Л.В. Обучение и развитие. – М., 1975.
8. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – Р н/Д, 1997 (Ч. 3. Гл. 3,4; Ч. 4).
9. Калмыкова, З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946 – 1980 гг. / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981.
10. Клевченя, М.С. Проблемы теории и практики дифференцированного обучения // Актуальные проблемы дифференцированного обучения / Под ред. Л.Н. Рожиной – Мн., 1992.
11. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
12. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: Основы теории. – М., 1975.
13. Митина, Л.М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся // Вопросы психологии. – 1991.– №5.
14. Обухова, Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: «За и против». – М., 1981.
15. Пиаже, Ж. Избранные психологически труды. – М, 1994.
16. Покровская, С.Е. Дифференцированное обучение учащихся в средних общеобразовательных школах. – Мн., 2002.
17. Психологические проблемы неуспевающих школьников / Под ред. Н.А. Меньчинского. – М., 1971.
18. Развитие ребенка / Под ред. А.В. Запорожца, Л.А. Венгера / Пер. с англ. – М., 1968. – С. 58-96; или «Псіхічнае развіцце дзяцей» Хрэстаматыя. / Склад. Я.Л. Каламінскі, Л.А. Панько. – С. 92-106.
19. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984.
20. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М., 1988.
21. Теоретические проблемы развивающего образования / Под ред. Т.М. Савельевой. – М., 2002.
22. Фуллер, Ч. Подберите ключ к обучению своего ребенка / Пер. с англ. – М., 1998.
23. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – 2-е изд. – М., 2000.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

Задания к семинарскому занятию №2.

Общие вопросы психологии обучения

Задание 1. Составьте терминологический словарь:

- научение;
- обучение;
- обучаемость;
- механизмы научения;
- учение;
- учебная деятельность;
- проблемное обучение;
- дифференциация обучения;
- индивидуализация обучения;
- развивающее обучение.

Задание 2. Подготовьте реферат (научное сообщение) на одну из тем:

- Личностно-ориентированное обучение.
- Проблемное обучение в современной школе.
- От развивающего обучения к развивающему образованию.
- Проблема оптимизации обучения в научно-фантастической литературе.
- Теория П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий.
- Рефлексивно-деятельностный подход в обучении.
- Интерактивное обучение.
- Стили обучения с учетом модальности восприятия и полушарных стратегий.
- Проблемы обучения леворукого ребенка.
- Обучаемость и её диагностика.

Задание 3. Напишите аннотацию на одну из рекомендованных к семинарскому занятию монографий (статей).

Задание 4. Для студентов заочной формы получения образования. Понаблюдайте за поведением детей во время занятий в группе «Фантазеры» («Почемучки»). На какие механизмы научения опирался педагог на занятиях? Применялся ли им дифференцированный и индивидуальный подход в процессе обучения? Если «да», то в чем это проявлялось, по отношению к каким конкретным дошкольникам? Владеют ли дети умениями, значимыми для успеха в учебной деятельности? Какие из них были особенно заметными на просмотренных вами занятиях? Какие умения еще слабо выражены (отсутствуют)?

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Каковы Ваши предложения (рекомендации) по оптимизации процесса обучения на данных занятиях? Конкретизируйте их (для выполнения задания можно воспользоваться и видеозаписями занятий в дошкольном учреждении).

Результаты своей работы представьте в психологическом практикуме.

Семинарское занятие №3. Психологические особенности обучения на разных этапах системы непрерывного образования

Вопросы для обсуждения

1. Научение в младенческом возрасте (сферы, механизмы). Роль эмоционально-личностного общения в научении младенца.
2. Научение и обучение в раннем детстве. Значение предметной деятельности и делового общения в научении преддошкольника.
3. Научение и обучение в дошкольном возрасте. Концептуальные подходы к проблеме обучения детей дошкольного возраста (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Ж. Пиаже, О. Кро, В. Штерн и др.).
4. Психологические основы сенсорного воспитания дошкольника.
5. Роль «специфически детских» видов деятельности в научении и обучении дошкольников.
6. Пути влияния предметных действий на развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления детей, специфически дошкольных видов мышления.
7. Овладение предпосылками учебной деятельности старшими дошкольниками.
8. Психологическая готовность к обучению в школе.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Литература

1. Архипова, Е.А. Современный детский сад. Программное обеспечение. – Мн., 2000.
2. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение (дошкольный возраст). – М., 1969 (Гл. 5).
3. Венгер, Л.А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников // Работы советских психологов 1946-1980 гг. или: Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудиса. – М., 1984.
4. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В. Гамезо, – М., 1984.
5. Выготский, Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. – М., 2006. – С. 200-223.
6. Выготский, Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте // Психология развития ребенка. – М., 2006. – С. 349-365.; или «Псіхічнае развіцце

дзяцей» Хрэстаматыя. / Склад. Я.Л. Каламінскі, Л.А. Панько. – Мн., 1993. – С. 45-53.

7. Дошкольное образование: теория, традиции, проблемы и перспективы развития / Состав. Л.В. Поздняк, Л.Н. Комиссарова, Т.И. Ерофеева. – М., 1997.

8. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования личности // Принцип развития в психологии. – М., 1978. – С. 243-267.

9. Истоки: Базисная программа развития ребенка-дошкольника / Под редакцией Л.А. Парамоновой и др. – М., 2001.

10. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. – Мн., 1999 (Гл. 1,3,4).

11. Концепция дошкольного образования Республики Беларусь // Пралеска. – 2001.– №1.

12. Крайг, Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000.

13. Кудрявцев, В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. – Ч. 1.: Современное детство и инновации в дошкольном образовании. – Дубна, 1997.

14. Новикова, Г.П. Проблемы модернизации и перспективы развития дошкольного образования // Педагогическое образование и наука. – 2008.– №1.– С. 8-11.

15. Панько, Е.А. Детство как самоценность. – Мн., 2009.

16. Поддьяков, Н.Н., Парамонова, Л.А. Некоторые новые проблемы умственного воспитания // Дошкольное воспитание. – 1985. – №2 или: «Псіхічнае развіцце дзяцей» Хрэстаматыя. / Склад. Я.Л. Каламінскі, Л.А. Панько. – Мн., 1993. – С. 133-140.

17. Пралеска. Программа дошкольного образования / Под ред. проф. Е.А. Панько. – Мн., 2007.

18. Псіхічнае развіццё дзяцей. Кніга пра псіхалогію выхавання. Хрэстаматыя. / Склад. Я.Л. Каламінскі, Л.А. Панько. – Мн., 1994.

19. Работаем по программе «Пралеска»: пособие для педагогов. – Мн., 2007 (Разделы 1.1; 2; 3).

20. Сенсорное воспитание в детском саду / Под ред. Н.Н. Поддьякова, В.Н. Аванесовой.– М., 1981.

21. Смолер, Е.И. Познавательный интерес дошкольника // Пралеска. – 2007. – №5.

22. Современные образовательные программы для дошкольных учреждений / Под ред. Т.И. Ерофеевой. – М., 1999.

23. Ходонович, Л.С. Воспитываем и развиваем дошкольников в музыкальных играх / Под ред. И.В. Житко, Е.А. Панько. – Минск, 1997.

24. Якобсон, С.Г. Доронова, Т.Н. Психологические принципы формирования начальных форм учебной деятельности у дошкольников // Вопросы психологии. – 1988. – №3.– С. 30-36.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

Задания к семинарскому занятию №3.

Психологические особенности обучения на разных этапах системы непрерывного образования

Задание 1. Подготовьте реферат (сообщение) на одну из тем:

- Формы научения в раннем возрасте и их сочетание.
- Роль манипулятивно-предметной деятельности в научении и обучении детей раннего возраста.
- Личностно-деловое и деловое общение как важное условие успешного обучения в раннем возрасте.
- Депривация в общении и ранняя сенсорно-двигательная депривация.
- Предрасположенности (сензитивности) ребенка раннего возраста к развитию речи, сенсомоторики.
- Значение детского экспериментирования в формировании интеллектуальной готовности ребенка к школе.
- Роль сюжетно-ролевой игры в формировании психологической готовности ребенка к школе.
- Социально-психологическая готовность к школе и ее формирование у дошкольников.
- Леворукий ребенок: подготовка к школе.
- Значение игр с правилами в подготовке ребенка к школе.

Задание 2. Подберите потешки, загадки, которые можно использовать для развития воображения дошкольников, зачатков творчества в двигательной сфере методом двигательной экспрессии. Подберите (либо разработайте сами) задачи-задания на имитацию движений детьми живых и неживых предметов.

Задание 3. Подберите научную литературу, посвященную проблеме образования одаренных детей. Подготовьте аннотацию по одной из монографий (статей) данной тематики.

Задание 4. Разработайте тематику консультаций для родителей старших дошкольников, которые психологически еще не готовы к школе. Подберите научно-популярную литературу для них по вопросам психологической готовности к школе. Учтите, что затруднения могут возникнуть не только при формировании интеллектуальной, но и мотивационной, коммуникативной, волевой готовности детей к обучению в школе. Примите во внимание и компетентность в данном вопросе родителей.

Задание 5.. Для студентов заочной формы получения образования. Как Вы понимаете *принцип субъектности*? Конкретизируйте пути и средства его применения в процессе образования одаренных детей (в одной из сфер – изобразительной, музыкальной, литературной, театрально-художественной, психомоторной, интеллектуальной, социальной и др.). Каковы возможные последствия нарушения данного принципа? Проанализируйте свою работу с

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

детьми по развитию их способностей и одаренности. Возможно, Вы сами не всегда придавали этому принципу должное внимание. Постарайтесь скорректировать свою деятельность в данном направлении. Результаты анализа и выводы представьте в тетради психологического практикума.

Задание 6. Для студентов заочной формы получения образования. Изучите отношение ваших старших воспитанников к школе. Рекомендуем использовать с этой целью не только беседу, но и рисовальную пробу «Дорога в школу». Дайте психологическую интерпретацию детских рисунков (3-х–5-ти). Результаты своей работы представьте в психологическом практикуме. Используйте результаты изучения отношения детей к школе в своей последующей работе.

Практическое занятие №2. Психологические особенности обучения на разных этапах системы непрерывного образования

Вопросы для обсуждения

1. Особенности учебной деятельности шестилетних первоклассников. Роль специфически дошкольных видов деятельности в обучении шестилеток.
2. Специфика учебной деятельности в младшем школьном возрасте.
3. Научение и обучение в младшем школьном возрасте. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте и обучение.
4. Формирование произвольного поведения, его активный самостоятельный, опосредованный собственными целями и намерениями характер.
5. Научение и обучение в подростковом возрасте. Особенности учебной деятельности подростка.
6. Условия формирования самоконтроля и самооценки учебной деятельности. Мотивация учения. Проблемы успеваемости подростков.
7. Обучение в юношеском возрасте. Проявление специфики социальной ситуации развития в юношеском возрасте в обучении на данном возрастном периоде.
8. Значение учебной и учебно-профессиональной деятельности для психического развития школьника.
9. Актуальные вопросы обучения взрослых.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Литература

1. Белоусова, О.В. Развивающее образование акмеологического типа // Педагогика. – 2008. – №3. – С12-17.
2. Берцфан, Л.В. Актуальные проблемы теории учебной деятельности // Теоретические проблемы развивающего образования. – Мн., 2002.
3. Божович, Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка //

Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972.– С. 41-42.

4. Волков, Б.С. Основы профессиональной ориентации. – М., 2007.

5. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986 (гл. 5, 6).

6. Давыдов, В.В., Слободчиков, В.М., Цукерман, Г.А. Младший школьник как субъект деятельности // Вопросы психологии. – 1992.–№3-4.– С. 14-19.

7. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М., 1981.

8. Климов, Е.А. Как выбрать профессию. – М., 1984.

9. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., 2004.

10. Клинберг, Л. Проблемы теории обучения (перевод с немецкого). М., Педагогика, 1984.

11. Маркова, А.К., Матис, Т.Б., Орлов, А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.

12. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребенка. – СПб., 2002.

13. Пере-Клермон, А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. — М.: Педагогика, 1991.

14. Профессиограммы в школе. Характеристика профессий и их использование: книга для учителей. – 2-е изд. / Под ред. Ф.И. Иващенко. – Мн., 1984.

15. Степанов, В.Г. Профориентация. Функциональная ассиметрия мозга и выбор профессии: учеб. пособие. – М., 2008.

16. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М., 1998.

17. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Сост. Л.М. Семенюк / Под ред. Д.И. Фельдштейн. – М., 1996.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Задания к практическому занятию №2.

Психологические особенности обучения на разных этапах системы непрерывного образования

Задание 1. Сделайте краткий сравнительный анализ психического развития в младшем школьном, подростковом, старшем школьном возрасте.

Задание 2. Подготовьте тематическое сообщение на одну из тем:

- Развитие и формирование личности младшего школьника в учебной деятельности.
- Влияние авторитета учителя на развитие личности младшего школьника.
- Особенности учебной деятельности подростка.
- Условия формирования самоконтроля и самооценки учебной

деятельности.

- Мотивация учения. Проблемы успеваемости подростков
- Развитие интеллекта как совокупности сенсорно-перцептивных, мнемических и аттенционных функций.
- Обучаемость и уровень психического развития младшего школьника.
- Учебная деятельность как средство реализации жизненных планов и развития личностной рефлексии.
- Исследования проблем профессиональной ориентации старших школьников.

Задание 3. Разработайте тематику консультаций для родителей подростков, которые имеют проблемы в обучении, в поведении. Подберите научно-популярную литературу для них по вопросам психологических особенностей подростков. Примите во внимание компетентность в данном вопросе родителей.

Задание 4. Проанализируйте систему психолого-педагогической коррекции педагогической запущенности и составьте психолого-педагогическую модель предупреждения неуспеваемости младших школьников.

Задание 5. Перечислите методы и приемы, которые можно использовать для развития музыкальных способностей у дошкольников. В их числе метод уподобления, предполагающий активизацию разнообразных творческих действий, нацеленных на опознание ребенком музыкального образа. В педагогической практике применяются различные виды уподобления звучанию музыки – моторно-двигательное, тактильное, словесное, вокальное, полихудожественное.

Задание 6. Для студентов заочной формы получения образования. Используете ли Вы метод уподобления в своей работе? Какой вид уподобления особенно нравится Вашим воспитанникам? Применение какого вида уподобления оказалось особенно эффективным для конкретных детей? Результаты своей работы представьте в психологическом практикуме.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Практическое занятие №3. Общие вопросы психологии воспитания

Вопросы для обсуждения

1. Психология воспитания, ее место в структуре педагогической психологии. Основные задачи психологии воспитания.
2. Подходы к психологическим аспектам воспитания в современных теоретических концепциях (психоаналитической, бихевиористической, адлеровской, гуманистической психологии).
3. Цели воспитания, их обусловленность состоянием и перспективой развития общества.
4. Условия развития личности. Общение как важный фактор формирования личности. Механизмы формирования личности.
5. Социальная ситуация развития и становление личности ребенка. Формирование самооценки и позитивной «Я-концепции».
6. Микросреда как источник развития личности и фактор, опосредующий её взаимодействие с широким социальным окружением.
7. Индивидуально-психологические особенности детей и их учет в воспитательном процессе.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды. – В 2 т. –Т. 2: К постановке проблемы развития детского самосознания. Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания. – М., 1980.
2. Белановская, О.В. Диагностика и коррекция самосознания дошкольников. – Мн., 2004.
3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
4. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995.
5. Бондарчук, Е.В. Панько, Е.А. Влияние стиля общения музыкального руководителя с детьми на развитие творческой личности дошкольников // Весці Магілеўскага дзяржаўнага універсітэта імя А.А. Куляшова. – 2007. – №1. – С.189-198.
6. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и патология. – М., 1990.
7. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб., 1997.
8. Выготский, Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. – М., 2007.
9. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М., 1995.
10. Давыдов, В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1992. – №2.– С.22-32.
11. Диагностика и коррекция психического развития дошкольник: учеб. пособие / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мн., 1997 (Гл. 2;4).
12. Еремеева, В.Д. Хризман, Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. – СПб., 2003.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

13. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. – М., 1987. – С. 243-267.

14. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки. – Мн., 1993.

15. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьника: учеб. пособие – Мн., 1996.

16. Карлгрен, Ф. Воспитание к свободе. - М., Московский Центр вальдорфской педагогики. 1992.

17. Колмогорцева, Е.Б. Личность учителя и её влияние на самооценку учащихся // Новые исследования в психологии. – 1986. – №1. – С.48-51.

18. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Психология детей шестилетнего возраста: учеб. пособие. – Мн., 1999 (Гл. 6; 7).

19. Кошелева, А.Д., Перегуда, В.И., Шаграева, О.А. Эмоционально развитие дошкольников / Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М., 2003.

20. Кравцова, Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. – М., 1996.

21. Лангмейер, Й., Матейчик, З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984.

22. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.

23. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие. – М., 2001.

24. Мухина, В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. – 1989.–№1.

25. Непомнящая, Н.И. Психодиагностика личности: учеб. пособие для вузов. – М., 2003.

26. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М., 1991.

27. Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения. Психология. – Мн., 2006 (Гл. 5 «Формирование личности дошкольника»).

28. Пралеска. Программа дошкольного образования / Под ред. проф. Е.А. Панько. – Мн., 2007.

29. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под. ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М., 1990.

30. Псіхічнае развіццё дзяцей. Кніга пра псіхалогію выхавання. Хрэстаматыя / Склад. Я.Л. Каламінскі, Л.А. Панько. – Мн., 1994.

31. Работаем по программе «Пралеска» / Е.А. Панько и др. – Мн., 2007. (Гл. 1.2; 2.2; 2.3; 2.5; 3.2).

32. Развитие личности ребенка от рождения до года / Сост. В.Н. Ильина.– Екатеринбург, 2004.

33. Степанов, В.Г. Психология трудных школьников. – М., 1997.

34. Счастная, А.М. По ступенькам нравственности. – М., 1988.

35. Флейк-Хобсон, К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М., 1993.

36. Эриксон, Э. Детство и общество. – СПб., 1996.

37. Якобсон, С.Г., Фещенко, Т.И. Формирование Я-потенциально-положительного как метод регуляции поведения дошкольников // Вопросы психологии. – 1997.–№3.

Задания к практическому занятию №3.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Общие вопросы психологии воспитания

Задание 1. Проанализируйте определения понятия «воспитание», встречающиеся в современной психолого-педагогической литературе. Выделите ключевые характеристики понятия «воспитание».

Задание 2. Подготовьте психологическую консультацию для родителей по проблеме эмоционально-личностного развития и воспитания дошкольников.

Примерная тематика консультаций:

- «Влияние родителей на ценностный мир детей»
- «Ревность ребенка: как помочь преодолеть её»
- «Воспитание чувства юмора и оптимизма»
- «Значение сказки в воспитании гуманных чувств дошкольника»
- «Как помочь ребенку преодолеть страх»
- «Как воспитать у дошкольника чувство ответственности»
- «Если ваш ребенок агрессивен…»
- «Семейные праздники в воспитании самоценности у ребенка» и др.

Задание 3. Подберите подвижные игры, которые можно использовать для повышения самооценки, формирования позитивной Я-концепции дошкольника с разными двигательными способностями (ловкость, сила, гибкость, выносливость и др.).

Задание 4. Подготовьте рекомендации для воспитателей по использованию игровой деятельности в целях коррекции застенчивости дошкольника (неуверенности, страха, тревожности).

Задание 5. Сделайте сравнительный анализ психического развития детей одного из возрастов (младенчество, ранний возраст, дошкольный, младшей школьный, подростковый), воспитывающихся в разных социальных условиях – детский сад, семья, в учреждениях интернатного типа.

Задание 6. Для студентов заочной формы получения образования. Подберите специальную психолого-педагогическую литературу по развитию и формированию эмпатии у детей. Выделите среди нее ту, которую можно предложить родителям. Подберите художественные произведения, которые целесообразно, на ваш взгляд, использовать в работе с детьми в целях формирования выше указанных чувств, эмоций.

Задание 7. Для студентов заочной формы получения образования. Проанализируйте, развиты ли у ваших воспитанников эмпатия, способность

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

к сопереживанию, сочувствию? Выделите среди них тех, у кого пока эти чувства проявляются редко (не проявляются), для которых характерны эгоистическая направленность, жадность. Рекомендуем с этой целью использовать наблюдения и проективную методику «Цветик-семицветик». Продумайте пути коррекционной работы с такими воспитанниками. Результаты своей работы представьте в психологическом практикуме.

Семинарское занятие №4. Психологические основы воспитания в младенческом, раннем и дошкольном возрасте.

Вопросы для обсуждения

1. Место детства в становлении личности. Организация условий, благоприятных для психического развития младенца.
2. Общение со взрослым как условие личностного развития младенца. Депривация потребности в общении в младенческом и раннем возрасте.
3. Воспитание основ личности дошкольника. Формирование Я-концепции и самооценки. Влияние взрослых на самооценку.
4. Формирование мотивационной сферы. Роль педагога своевременном возникновении новых мотивов поведения.
5. Социально-психологические проблемы формирования гуманистической направленности личности, её духовности.
6. Формирование эмоциональной сферы дошкольника.
7. Работа с застенчивыми и неуверенными в себе детьми, агрессивными, страдающими неврозами.
8. Психологические проблемы воспитания одаренных и талантливых дошкольников и пути их решения.
9. Оптимизация межличностных отношений в «детском обществе». Влияние педагогического общения на развитие личности ребенка.

Литература

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды. – В 2 т. –Т. 2: К постановке проблемы развития детского самосознания. Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания. – М., 1980.
2. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой. – М., 1987.
3. Белановская, О.В. Диагностика и коррекция самосознания дошкольников. – Мн., 2004.
4. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
5. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М., 1995.
6. Бондарчук, Е.В. Панько, Е.А. Влияние стиля общения музыкального руководителя с детьми на развитие творческой личности дошкольников // Весці Магілеўскага дзяржаўнага універсітэта імя А.А. Куляшова. – 2007. – №1. –

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

С.189-198.

7. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и патология. – М., 1990.

8. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб., 1997.

9. Выготский, Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребенка // Психология развития ребенка. – М., 2007.

10. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М., 1995.

11. Давыдов, В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1992. – №2.– С.22-32.

12. Диагностика и коррекция психического развития дошкольник: учеб. пособие / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мн., 1997 (Гл. 2;4).

13. Еремеева, В.Д. Хризман, Т.П. Мальчики и девочки – два разных мира. – СПб., 2003.

14. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности // Принцип развития в психологии. – М., 1987. – С. 243-267.

15. Захарова, А.В. Психология формирования самооценки. – Мн., 1993.

16. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьника: учеб. пособие – Мн., 1996.

17. Кайл, Р. Детская психология: Тайны психики ребенка. - СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.

18. Колмогорцева, Е.Б. Личность учителя и её влияние на самооценку учащихся // Новые исследования в психологии. – 1986. – №1. – С.48-51.

19. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Психология детей шестилетнего возраста: учеб. пособие. – Мн., 1999 (Гл. 6; 7).

20. Кошелева, А.Д., Перегуда, В.И., Шаграева, О.А. Эмоционально развитие дошкольников / Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М., 2003.

21. Кравцова, Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. – М., 1996.

22. Лангмейер, Й., Матейчик, З. Психическая депривация в детском возрасте. – Прага, 1984.

23. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М., 1986.

24. Мудрик, А.В. Общение в процессе воспитания: учеб. пособие. – М., 2001.

25. Мухина, В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. – 1989.–№1.

26. Непомнящая, Н.И. Психодиагностика личности: учеб. пособие для вузов. – М., 2003.

27. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности. – М., 1991.

28. Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения. Психология. – Мн., 2006 (Гл. 5 «Формирование личности дошкольника»).

29. Пралеска. Программа дошкольного образования / Под ред. проф. Е.А. Панько. – Мн., 2007.

30. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под. ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. – М., 1990.

31. Псіхічнае развіццё дзяцей. Кніга пра псіхалогію выхавання. Хрэстаматыя / Склад. Я.Л. Каламінскі, Л.А. Панько. – Мн., 1994.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

32. Работаем по программе «Пралеска» / Е.А. Панько и др. – Мн., 2007. (Гл. 1.2; 2.2; 2.3; 2.5; 3.2).

33. Развитие личности ребенка от рождения до года / Сост. В.Н. Ильина.– Екатеринбург, 2004.

34. Степанов, В.Г. Психология трудных школьников. – М., 1997.

35. Счастная, А.М. По ступенькам нравственности. – М., 1988.

36. Чиркова, Т.И. Учет индивидуальных особенностей детей // Дошкольное воспитание. – 1986. – №5. – С.38-42.

37. Эриксон, Э. Детство и общество. – СПб., 1996.

38. Якобсон, С.Г., Фещенко, Т.И. Формирование Я-потенциально-положительного как метод регуляции поведения дошкольников // Вопросы психологии. – 1997.–№3.

Задания к семинарскому занятию №4.

Психологические основы воспитания в младенческом, раннем и дошкольном возрасте

Задание 1. Сделайте краткий сравнительный анализ развития личности детей в младенческм, раннем, дошкольном возрасте.

Задание 2. Составьте аннотацию на одну из рекомендованных к семинарскому занятию монографий.

Задание 3. Подготовьте тематическое сообщение или реферат на темы:

- Игра и игрушка в жизнедеятельности ребенка разного темперамента.
- Влияние режиссерской игры на психическое развитие дошкольника.
- Формирование эмоциональной сферы дошкольника.
- Работа с застенчивыми и неуверенными в себе детьми.
- Работа агрессивными детьми.
- Работа с детьми, страдающими неврозами.
- Использование психогимнастики и игротерапии, арттерапии в воспитательных и коррекционных целях.
- Психологические проблемы воспитания одаренных и талантливых дошкольников и пути их решения.
- Влияние взрослых (родителей, воспитателей) на самооценку ребенка.
- Игра в воспитании мальчиков и девочек.

Задание 3. Разработайте рекомендации для родителей по следующим вопросам:

- организация семейного кукольного театра;
- использование игры и игрушки в решении проблемных и конфликтных ситуаций в семейном воспитании;
- обучение дошкольников игре в шахматы;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- руководство игровой деятельностью гиперактивного ребенка.

Задание 4. Просмотрев видеофильм «Парасткі творчасці» («Жавароначкі, спявайце!»), вычлените ключевые слова (до 10). Дайте психологическую интерпретацию представленной в нём системы, методов и приемов, нацеленных на развитие способностей и одаренности дошкольников.

Задание 5. Для студентов заочной формы получения образования. Выявите в группе ваших воспитанников детей с низкой самооценкой. Выявите причины данного отклонения в развитии личности ребенка и те сферы деятельности, где у ребенка есть успехи и к которым он испытывает интерес. Продумайте пути, средства, содержание коррекционной работы с одним-двумя из таких детей. Результаты работы представьте в психологическом практикуме.

Задание 6. Для студентов заочной формы получения образования. Оцените степень выраженности творческих способностей у своих воспитанников (по 10 бальной системе). Рекомендуем воспользоваться с этой целью критериями, предложенными Н.А. Ветлугиной. Полученные результаты представьте в материалах психологического практикума. Воспользуйтесь ими в дальнейшей профессиональной деятельности.

Задание 7. Для студентов заочной формы получения образования. Выявите одаренных детей в Вашей группе либо в Вашем детском саду. Определите, в какой сфере проявляется их одаренность. При выполнении задания воспользуйтесь как своими наблюдениями, анализом продуктов детского творчества, так и взаимодействием с родителями Ваших воспитанников. Идентифицировать одаренность может помочь методика Д. Хаана и М. Каффа либо модифицированный А.И. Савенковым вариант.

Дайте психологический портрет одного из одаренных воспитанников вашего детского сада. Не оставьте без внимания и условия его семейного воспитания. Результаты своей работы представьте в психологическом практикуме.

Практическое занятие №4. Психология воспитания младшего школьника

Вопросы для обсуждения

1. Психологические проблемы воспитания в переходный от

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

дошкольного к младшему школьному возрасту период.

2. Формирование позиции школьника, позитивного отношения к школе, учителю, учению.

3. Воспитание у младших школьников гуманного отношения к людям, эмпатии, любви к родному краю.

4. Содействие в развитии самосознания, эмоциональной сферы младшего школьника. Роль педагога в оптимизации взаимоотношений детей в начальной школе.

5. Учет возрастной сензитивности младшего школьника в воспитательном процессе.

6. Использование искусства, физической культуры в формировании личности младшего школьника.

7. Роль ведущей (учебной) деятельности в развитии личности младшего школьника. Влияние игры и труда в личностном развитии детей младшего школьного возраста.

8. Гуманизация взаимодействия с родителями как важное условие успешного решения проблем воспитания младшего школьника.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Литература

1. Байярд, Р., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток.- М., «Просвещение», 1991.

2. Белоусова, О.В. Развивающее образование акмеологического типа // Педагогика. – 2008. – №3. – С12-17.

3. Божович, Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972.– С. 41-42.

4. Волков, Б.С. Основы профессиональной ориентации. – М., 2007.

5. Гормоза, Т.В. Возрастная динамика успешности учебной деятельности младших школьников: автореф. дис. … канд. психол. наук. – Мн., 2000.

6. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986 (гл. 5, 6).

7. Давыдов, В.В., Слободчиков, В.М., Цукерман, Г.А. Младший школьник как субъект деятельности // Вопросы психологии. – 1992.–№3-4.–С. 14-19.

8. Кабанова-Меллер, Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. – М., 1981.

9. Климов, Е.А. Как выбрать профессию. – М., 1984.

10. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., 2004.

11. Маркова, А.К., Матис, Т.Б., Орлов, А.Б. Формирование мотивации учения. – М., 1990.

12. Митина, А.М., Брендакова, Л.В., Вачков, И.В. и др. Психологическое сопровождение выбора профессии / Под рук. Л.М. Митиной. – М., 1998.

13. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000.

14. Степанов, В.Г. Психология трудных школьников. – М., 1997.

15. Счастная, А.М. По ступенькам нравственности. – М., 1988.

16. Эльконин, Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Сост. Л.М. Семенюк / Под ред. Д.И. Фельдштейн. – М., 1996.

Задания к практическому занятию №4.

Психология воспитания младшего школьника

Задание 1. Сравните подходы к структуре психологической готовности к школе А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Л.А. Венгера, Я.Л. Коломинского, Е.Е. Кравцовой, М.И. Лисиной и др. Выскажите свою позицию по этому вопросу, обоснуйте ее.

Задание 2. Ответьте на вопросы:

- В каких формах отношения нуждаются первоклассник особенно в адаптационный период?
- Почему во взаимоотношениях с шестилетками недопустим императивный стиль?
- Как и чем может помочь учитель шестилетних учащихся реализовать потребность своих воспитанников на признание? Предложите конкретные варианты.
- Какие проблемы, связанные с подготовкой детей к школе, являются актуальными для вас лично (педагога, педагога-психолога (будущего), родителя будущего школьника)? Сформулируйте их.
- Д.Б. Эльконин считал, что переход на следующий этап развития, в том числе – от дошкольного к младшему школьному возрасту, подготавливается и определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешаться путем такого перехода. Интерпретируйте данное высказывание. Какие противоречия имеет в виду известный детский психолог?
- Согласны ли Вы с подходом Д.Б. Эльконина относительно условий формирования готовности ребенка к переходу в школу? Обоснуйте свое отношение к данной проблеме.

Задание 3. Подберите игры и упражнения для развития сенсорики детей старшего дошкольного возраста (цветоощущения, восприятия пространства, времени на выбор). Особо выделите те игры и упражнения, которые можно рекомендовать родителям воспитанников детского сада.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Задание 4. Ознакомьтесь с содержанием одного из психолого-педагогических (научного, научно-методического) журнала («Адукацiя і выхаванне», «Дошкольное воспитание», «Психолог в детском саду», «Журнал практического психолога», «Психологическая наука и образование», «Дошкольная педагогика», «Детский сад от А до Я», «Обруч» и др.) за последние два года. Выделите в них статьи, посвященные подготовке детей к школе, их адаптации к ней, преемственности первых образовательных ступеней. Составьте аннотированный каталог статей.

Задание 5. Оцените свои качества (коллеги), значимые для успешного взаимодействия с одаренными детьми. Продумайте возможные пути, способы совершенствования своей готовности к работе с одаренными детьми.

Задание 6. Для студентов заочной формы получения образования. Подготовьте макет газеты (газету) для родителей, посвященную психологическим аспектам мотивации учения.

Задание 8. Для студентов заочной формы получения образования. Подготовьте макет газеты (газету) для родителей, посвященную воспитанию и обучению одаренного ребенка («Одаренный ребенок», «В семье одаренный ребенок», «Способности и одаренность наших детей» и др.). Хорошо, если подобранная Вами информация для газеты будет отвечать запросам, интересам конкретных родителей вашего дошкольного учреждения. Результаты своей работы представьте в психологическом практикуме.

Подберите психолого-педагогическую литературу, которую можно рекомендовать родителям по проблеме развития художественной одаренности, способностей. Постарайтесь учесть при этом контингент родителей Ваших воспитанников, их компетентность, интересы и т.д.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГА

Семинарское занятие №5. Общие вопросы психологии педагога

Вопросы для обсуждения

1. Психология личности и деятельности педагога и её место в структуре педагогической психологии.
2. Общая характеристика педагогической профессии. Педагогическая профессия как разновидность профессии социономического типа.
3. Специфические особенности педагогической деятельности:

двуединство объекта деятельности, совместность, рефлексивность, динамичность, свойство быть метадеятельностью и др.).

4. Требования современного общества и государства к личности педагога.

5. Педагогические способности, их структура. Общие, творческие, специальные способности в структуре педагогической одаренности.

6. Профессиональное самосознание в структуре субъекта педагогической деятельности.

7. Соответствие человека педагогической деятельности.

8. Социально-психологические требования к личности педагога и социальные ожидания по отношению к нему (к специалисту дошкольного образования, учителю, педагогу-психологу).

Литература

1. Аминов, Н.А. Психофизиологические и психологические предпосылки педагогических способностей // Вопросы психологии. – 1988. – №5.– С. 71-77.

2. Березовин, Н.А., Коломинский, Я.Л. Учитель и детский коллектив.– Мн., 1975.

3. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. – М., 1986.

4. Гоноболин, Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии, 1975. –№ 1. – С. 100 - 111.

5. Гурко, Г.П., Панько, Л.А. Асаблівасці прафессійнай самасвядомасці педагогаў дашкольных устаноў з рознай спецыялізацыяй // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – 2004, –№4. – С.47-50.

6. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д., 1997.

7. Исаев, Е.И., Слободчиков, В.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. – 2000. – №3.

8. Клышевич, Н.Ю., Талайко, С.В. Психологические особенности профессионального развития учителя. – Мн., 2000.

9. Маркова, А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.

10. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.

11. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.

12. Николаева, А.Б. Личность педагога в зеркале детского восприятия // Дошкольное воспитание. – 1987. – №9. – С. 36-37.

13. Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения. Психология. – Мн., 2006.

14. Панько, Е.А. Психология личности и деятельности педагога дошкольного образования. Монография. – Мн., 2005.– С. 24-35; 227-230.

15. Панько, Е.А., Алехнович, Е.Ч. Установка на творческую деятельность.О профессионально-личностной квалификации педагога

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

дошкольного учреждения, работающего с одаренными детьми // Пралеска.– 2009. – №4.– С. 3-7.

16. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / Под ред. В.Г. Маралова. – М., 2005.

17. Рогов, Е.И. Личность учителя: теория и практика. – Р н/Д., 1996.

18. Синица, И.Е. Педагогический такт и мастерство учителя. – М., 1983.

Задания к семинарскому занятию №5.

Общие вопросы психологии педагога

Задание 1. Составьте блок-схему учебного материала по теме «Общие вопросы психологии педагога».

Задание 2. Оцените степень выраженности своих профессионально-педагогических умений, значимых для руководства детской игровой деятельностью.

Какая группа профессиональных умений (гностические, организационные, коммуникативные, конструктивные) у Вас наиболее развиты? Какие пока еще слабо? Продумайте, как совершенствовать их. Результаты оценочного шкалирования представьте в материалах психологического практикума.

Задание 3. Ознакомьтесь с фрагментом книги *М.М. Скудиной «Записки воспитателя детского сада»* и проанализируйте описанное в нем взаимодействие автора с одним из воспитанников и его родителями. Ответьте на вопросы:

- Какие профессионально – педагогические умения (гностические, коммуникативные, организаторские, проективные) проявила воспитательница при решении проблемной ситуации?
- Насколько, на ваш взгляд, адекватны использованные педагогом приемы воздействия на ребенка?
- Что обеспечило эффективность общения педагога с родителями ребенка?
- Предложите свои способы решения описанной ниже ситуации.

«…В прошлый понедельник Вадик пришел в детский сад невеселый, не отходил от меня все утро, потом неожиданно сказал:

– А мы не ходили вчера все вместе в парк гулять: папа с мамой не разговаривает.

– Тебе, наверное, это показалось. Расскажи мне, что ты сегодня видел по дороге в детский сад?

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Попробовала я отвлечь внимание ребенка от невеселых мыслей. Он мне ничего не ответил, но больше не возобновлял разговора о ссоре родителей, и я вскоре забыла о нем.

Вечером, когда ребята разошлись, вижу Вадик вновь сидит на ковре у своей постройки.

– Что же ты не достраиваешь свой дом?

Отвечает не сразу.

– Я хочу научиться строить дома из стекла, чтобы люди видели, что делается в доме и не обманывали друг друга. А правда, в таком доме нельзя никого обидеть? Ведь кругом все видно?– говорит он быстро, горячо.

– Почему ты так волнуешься? Тебя кто-нибудь обманул или обидел?

– Нет, это папа говорит, что мама его обманула и очень обидела. Она пошла в кино с дядей Сережей. Ну что же здесь плохого? Я сказал папе, чтобы он позвал еще тетю Валю. И мы все вместе пошли бы в кино. А он говорит: «Отстань, ты ничего не понимаешь!» А потом еще толкнул маму, она упала на кровать и заплакала!

…Я не перебиваю Вадика и стараюсь его как – то успокоить:

– Ссорятся не только дети, но иногда и взрослые. Ведь ты же обиделся на Сему и не хотел с ним играть, когда он сделал только Феде бумажный самолетик? А потом все вы помирились. Так и папа с мамой – помирятся, и все будет хорошо!

Я вижу по лицу ребенка, что он верит мне: он улыбается; до следующей субботы, возможно, забудет о ссоре родителей.

… Я отправляю обоим родителям два совершенно одинаковых письма с пометкой на конвертах «получить лично». Содержание писем – точная копия только что рассказанной истории.

В понедельник утром в вестибюле появился Вадик в сопровождении обоих родителей. Отец помогал Вадику раздеться. Вдруг он говорит: «Ты не забудешь рассказать Марии Михайловне, как мы вчера втроем весело гуляли в парке?».

И поклонившись мне, быстро вышел на улицу.

Вскоре подошла и мать, чтобы попрощаться с сыном. Она ничего не сказала, только, уходя, крепче обычного пожала мне руку».

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Задание 3. Прочитайте ниже изложенные утверждения. Согласитесь либо не согласитесь. Аргументируйте свой ответ.

1. Настоящий педагог – энергичный человек.
2. Педагог должен быть оптимистом.
3. Педагог должен вести здоровый образ жизни.
4. Детей следует наказывать за плохое поведение.
5. Детей нужно хвалить.
6. Педагог должен уметь подчинить детей.
7. Педагогу надо научиться любить детей.
8. Педагог должен знать ответ на любой вопрос.
9. Детей нельзя бить.
10. Педагог не должен срывать свое плохое настроение на детях.
11. Педагогу важно быть культурным человеком.
12. Педагогу важно быть холодным и рассудительным.
13. Для педагога важна привлекательная внешность.
14. Педагог должен иметь громкий голос.
15. Иногда педагог может вести себя как ребенок.
16. Педагог может быть беспечным и легкомысленным человеком.
17. Педагог должен уметь сочувствовать и сопереживать.
18. Педагог должен стремиться к установлению жесткой дисциплины.
19. Педагог должен стимулировать у детей чувство вины за свои промахи.
20. Педагогу важно быть терпеливым.
21. Педагог должен владеть мимикой, пантомимикой и эмоциональной выразительностью.

Задание 4. Для студентов заочной формы получения образования. Изучите стиль *педагогического общения* одного или двух воспитателей вашего детского сада. Результаты своей работы представьте в психологическом практикуме.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Практическое занятие №5. Психология личности и деятельности педагога дошкольного учреждения. Воспитатель

Вопросы для обсуждения

1. Современные подходы к труду воспитателя детского сада, его роли. Воспитатель как субъект педагогической деятельности.
2. Направленность личности воспитателя. Личностно-ориентированная модель воспитателя детского сада.
3. Профессионально необходимые качества воспитателя детского сада.

4. Гностические качества воспитателя. Характеристика качеств, способствующих успеху в общении.

5. Мотивы педагогической деятельности; их динамика.

6. Педагогические умения и навыки (гностические, проективные, конструктивные, коммуникативные, организаторские).

7. Индивидуальный стиль деятельности и его проявление в работе воспитателя детского сада.

8. Педагогическое взаимодействие воспитателя и пути его оптимизации. Личностно-ориентированный тип общения.

Литература

1. Буре, Р.С., Островская, Л.Ф. Воспитатель и дети. – М., 1983.
2. Голубева, Э.А. Способности и индивидуальность. – М., 1993.
3. Гоноболин, Ф.Н. О педагогических способностях учителя. М., 1964.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д., 1997.
5. Казимирская, И. И., Торхова, А. В. Общие основы педагогической профессии: Практикум: Учеб. пособие для студ. пед. специальностей высш. учеб. заведений.– Молодечно: Тип. «Победа», 2002. – 82 с.
6. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. – Казань, 1969.
7. Кожухова, Н.Н., Рыжкова, Л.А., Самодурова, М.Н. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях / Под ред.С.А. Козловой. – М., 2002.
8. Кондратьева, С.В. Педагогическая и возрастная психология. –Ч.2. : Психология учителя. – Гродно, 1996.
9. Коссов, Б.Б. Личность и педагогическая одаренность: новый метод. – М.; Воронеж, 1998.
10. Кузьмина, Н.В., Реан, А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб., 1993.
11. Маркова, А.К. Психология труда учителя.– М., 1993.
12. Митина, Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М., 1999.
13. Немов, Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. – М., 1984.
14. Орлов, А.Б., Радзиховский, Л.А. Психолог и учитель: перестройка взаимоотношений // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. – М., 1987.
15. Панько, Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада: учеб. пособие. – 2-е изд. – Мн., 2006.
16. Панько, Е.А., Гутковская, Е.Л. Опыт психологического анализа деятельности педагога-новатора // Псіхалогія.– 1995. –№1. – С. 77-87.
17. Петрова, Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. – Казань, 1982.
18. Платонов, Е.Е. Способности и характер. Теоретические проблемы

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

психологии личности. – М., 1974.

19. Рубинштейн, С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С. 241-254.

20. Хекгаузен, Х. Мотивация и деятельность. – М.,1986.

21. Шакуров, Р.Х. Творческий рост педагога. – М., 1985.

22. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982.

Задания к практическому занятию №5.

Психология личности и деятельности педагога дошкольного учреждения. Воспитатель

Задание 1. Найти в литературе по одному примеру из работы известных педагогов. Подготовить подробное изложение случая для обсуждения. Подобрать один афоризм, принадлежащий известному педагогу или психологу, который мог бы стать собственным девизом. Вопросы для обсуждения:

Какой путь проделан мастерами в процессе профессионального роста?

Какова техника работы того или иного мастера?

Задание 2. Важным профессионально-личностным образованием педагога является его направленность. Какая направленность характерна для Вас (вашего коллеги)? Ориентация на какую модель взаимодействия с детьми у Вас (вашего коллеги) преобладает? Для ответа на данные вопросы рекомендуем воспользоваться методикой изучения ориентированности воспитателя на личностную и учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с детьми дошкольного возраста В.Г. Маралова.

Задание 3. Напишите сочинение «Мой путь в педагогическую профессию» или «Я – педагог».

Задание 4. Разработайте примерную программу тренинга воспитателей по формированию игровой позиции при работе с детьми.

Задание 5. Для студентов заочной формы получения образования. Изучите педагогическое взаимодействие воспитателя (учителя) с помощью программы наблюдения Фландерса (либо модифицированным вариантом

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Т. Чирковой). Результаты своей работы представьте в психологическом практикуме.

Задание 6. Для студентов заочной формы получения образования. В числе личностных качеств, значимых для успеха в педагогическом взаимодействии – социально-психологическая наблюдательность. Изучите свое «видение» межличностных отношений, а вместе с тем свою социально-психологическую наблюдательность. Результаты своей работы представьте в психологическом практикуме.

Семинарские занятия №6-8. Психология педагогов дошкольного образования разных специальностей.

Вопросы для обсуждения

1. Мотивация педагогической деятельности и ее влияние на продуктивность труда педагога.
2. Психология личности музыкального руководителя детского сада. Способности музыкального руководителя детского дошкольного учреждения.
3. Профессиональные функции и особенности профессиональной деятельности современного педагога дошкольного образования.
4. Развитие личности дошкольника средствами музыки.
5. Психология деятельности педагога-организатора физического воспитания в дошкольном учреждении.
6. Развитие личности ребенка средствами физической культуры как важная цель деятельности организатора физического воспитания
7. Особенности труда педагога-организатора изобразительной деятельности.
8. Структура деятельности заместителя заведующего по основной деятельности. Содержание функциональных обязанностей.
9. Основные функции, профессиональные знания и умения, обеспечивающие успех в работе с дошкольниками
10. Требования к качествам личности заместителя заведующего по основной деятельности.
11. Сотрудничество и сотворчество как формы взаимодействия заместителя заведующего по основной деятельности с членами педколлектива, родителями.
12. Оказание дифференцированной помощи воспитателям в их профессиональном росте.
13. Структура делового взаимодействия. Понятие о педагогическом коллективе.
14. Включение педагогического коллектива в инновационную и научно-

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

исследовательскую деятельность как условие повышения профессионализма и развития педагогического творчества.

15. Влияние профессионального взаимодействия в педагогическом коллективе на творческую направленность педагогов.

16. Роль личности руководителя дошкольного учреждения в создании условий для профессионального роста педагогов.

17. Пути оптимизации профессионального взаимодействия в коллективе.

18. Влияние педагога-психолога образовательного учреждения на профессиональный рост членов педагогического коллектива.

19. Деятельность педагога-психолога по оптимизации деятельности педагога дошкольного учреждения.

Литература

1. Буре, Р.С., Островская, Л.Ф. Воспитатель и дети. – М., 1983.
2. Каламінскі, Я.Л. Псіхалагічная адукацыя подрастаючых пакаленняў // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – №1. – С.54-60.
3. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. – Казань, 1969.
4. Кожухова, Н.Н., Рыжкова, Л.А., Самодурова, М.Н. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях. / Под ред.С.А. Козловой. – М., 2002.
5. Кондратьева, С.В. Педагогическая и возрастная психология. –Ч.2. : Психология учителя. – Гродно, 1996.
6. Кузьмина, Н.В. Методика аттестации учителей как средство активизации педагогического творчества // Экспериментальная и прикладная психология. – Вып. 9., 1984.
7. Кузьмина, Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 1984. – № 1. – С. 20-26.
8. Кузьмина, Н.В., Реан, А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб., 1993.
9. Маркова, А.К. Психология труда учителя.– М., 1993.
10. Митина, Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М., 1999.
11. Немов, Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. – М., 1984.
12. Орлов, А.Б., Радзиховский, Л.А. Психолог и учитель: перестройка взаимоотношений // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. – М., 1987.
13. Панько, Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада: учеб. пособие. – 2-е изд. – Мн., 2006.
14. Панько, Е.А., Гутковская, Е.Л. Опыт психологического анализа деятельности педагога-новатора // Псіхалогія.– 1995. –№1. – С. 77-87.
15. Петрова, Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. – Казань, 1982.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

16. Казимирская И. И., Торхова А. В. Общие основы педагогической профессии: Практикум: Учеб. пособие для студ. пед. специальностей высш. учеб. заведений.– Молодечно: Тип. «Победа», 2002.

17. Хекгаузен, Х. Мотивация и деятельность. – М.,1986.

18. Сухомлинский, В.А. Разговор с молодым директором школы. – Мн., 1988.

19. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. – М., 1982.

20. Шакуров, Р.Х. Творческий рост педагога. – М., 1985.

21. Шепель, В.М. Управленческая психология. – М., 1984.

22. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Задания к семинарским занятиям № 6-8.

Психология педагогов дошкольного образования разных специальностей.

Задание 1. Напишите эссе «Портрет талантливого педагога», встретившегося Вам на жизненном пути (учителя, воспитателя, музыкального руководителя, заместителя заведующего по основной деятельности и др.).

Задание 2. Подберите художественные произведения, героями которых являются талантливые (способные) педагоги.

Задание 3. Дайте характеристику мотивов и профессиональных умений:

- Музыкального руководителя детского сада
- Педагога-организатора физического воспитания
- Педагога-организатора изобразительной деятельности
- Заместителя заведующей по основной деятельности

Задание 4. Как широко и часто Вы используете психологические знания и умения в своей профессионально-педагогической деятельности (в ходе педагогической практики)? Оцените свою готовность к их применению, её динамику («Я» прошлое, «Я» настоящее, «Я» перспективное). Каковы Ваши планы по совершенствованию данного вида профессиональной готовности?

Задание 5. Ознакомьтесь со списком мотивов выбора профессии. Какими вы руководствовались мотивами и какой мотив наиболее для вас

значим? Отметьте их в списке. Выберите главную причину, по которой вы выбирали себе профессию.

Список мотивов включает 18 фраз:

1. Возможность работать с детьми.
2. Возможность продолжать семейные традиции.
3. Возможность продолжать учебу со своими товарищами.
4. Возможность служить людям.
5. Возможность заниматься интересным для себя делом.
6. Заработок.
7. Общественное и государственное значение профессии.
8. Возможность получить известность, прославиться.
9. Возможность стать значимым и уважаемым членом общества
10. Легкость поступления на работу.
11. Перспективность работы.
12. Позволяет проявить свои способности.
13. Позволяет общаться с людьми.
14. Обогащает знаниями.
15. Разнообразная по содержанию работа.
16. Романтичность, благородство профессии.
17. Творческий характер труда, возможность делать открытия.
18. Трудная, сложная профессия.
19. Чистая, легкая, спокойная работа.

Были ли у вас другие мотивы? Какие мотивы наиболее значимы для педагогической профессии?

Задание 6. Известно, эффективность деятельности педагога в значительной степени зависит от того, как дети относятся к нему, каков он в «зеркале» детского восприятия. Изучите представления и отношения воспитанников дошкольного учреждения к воспитателю, воспользовавшись методикой «Рисовальная проба» («Воспитатель (И.О.) в группе детского сада», «Воспитатель (И.О.) на прогулке с детьми») либо экспериментальной методикой персонификации А.В. Петровского.

Задание 7. Просмотрев видеофильм «Жавараначкі, спявайце!», дайте психологический анализ личности и деятельности педагога-новатора, которому он посвящен. Какие педагогические и специальные способности проявляются в его деятельности, профессиональном взаимодействии с детьми?

Задание 8. Сопоставьте три разных аспекта своих знаний: что вы узнали о дошкольном образовании от других, что узнали из своего опыта и что еще хотели бы для себя прояснить.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Для этого необходимо взять чистый лист бумаги, разделить его на три равные части. В первой нужно в нескольких словах написать и в символической форме изобразить, чему научили другие в области дошкольного образования. Какое отношение к дошкольному образованию закладывается в процессе обучения? Какое представление о дошкольном образовании получено от других людей?

Во втором прямоугольнике производится краткая запись и делается символическое изображение, чему научились самостоятельно. К чему вы пришли на основе собственного жизненного и профессионального опыта? Что прочитали, что узнали, наблюдая за собой и другими?

В третьем прямоугольнике кратко записывается и символически изображается, что еще остается неизвестным, что хочется изучить, понять, узнать, с чем связываются ожидания, т. е. обозначается перспектива дальнейшего развития знаний.

Проанализируйте полученные результаты

Задание 9. Составьте глоссарий:

- профессиональное здоровье;
- профессиональное здоровье педагога;
- эмоциональное (психическое) выгорание;
- профессиональное долголетие педагога.

Задание 10. Для студентов заочной формы получения образования. Изучите степень выраженности «эмоционального выгорания» у себя либо у работающих с вами воспитателей с различным педагогическим стажем. Воспользуйтесь с этой целью опросником «эмоционального выгорания» личности педагога В.В. Бойко либо тестом для определения степени выраженности синдрома «выгорания» (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова). Результаты своей работы представьте в психологическом практикуме.

Задание 11. Для студентов заочной формы получения образования. Напишите эссе: «Моя группа» (детского сада), «Трудности во взаимодействии с родителями дошкольников», «Мои педагогические находки».

Практическое занятие №6. Психология педагогов дошкольного образования разных специальностей.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вопросы для обсуждения

1. Специфика педагогической деятельности (обусловленность объектом труда, совместностью, рефлексивностью, взаимовлиянием педагога и ребенка, нестандартностью педагогических задач и др.).
2. Мотивация педагогической деятельности и ее влияние на продуктивность труда педагога.
3. Профессиональные функции современного педагога дошкольного образования и психологические основы их реализации.
4. Особенности профессионально-педагогической деятельности музыкального руководителя дошкольного учреждения.
5. Психология деятельности педагога-организатора физического воспитания в дошкольном учреждении.
6. Особенности труда педагога-организатора изобразительной деятельности.
7. Здоровье педагога как профессиональная ценность. Основные показатели профессионального здоровья педагога.
8. Проявление синдрома эмоционального выгорания у педагогов. Структура, стадии.
9. Психологические основы профессионально-педагогического самообразования и самовоспитания.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Литература

1. Аникеева, Н.П. Психологический климат в коллективе. – М., 1989.
2. Башлакова, Л.Н., Харин, С.С. Коррекция эмоционального отношения педагогов к детям: Метод. реком. – Мн., 1995.
3. Буре, Р.С., Островская, Л.Ф. Воспитатель и дети. – М., 1983.
4. Гутковская, Е.Л., Панько, Е.А. Пути и средства формирования благоприятного психологического климата дошкольного учреждения // Развитие субъектности личности в процессе её социализации: Монография / Под ред. Я.Л. Коломинского и др. – Мн., 1999.– С. 100-110.
5. Каламінскі, Я.Л. Псіхалагічная адукацыя подрастаючых пакаленняў // Адукацыя і выхаванне. – 1994. – №1. – С.54-60.
6. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. – Казань, 1969.
7. Кожухова, Н.Н., Рыжкова, Л.А., Самодурова, М.Н. Воспитатель по физической культуре в дошкольных учреждениях / Под ред.С.А. Козловой. – М., 2002.
8. Кондратьева, С.В. Педагогическая и возрастная психология. –Ч.2. : Психология учителя. – Гродно, 1996.
9. Кузьмина, Н.В. Методика аттестации учителей как средство активизации педагогического творчества // Экспериментальная и прикладная психология. – Вып. 9., 1984.
10. Кузьмина, Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 1984. – № 1. – С. 20-26.

11. Кузьмина, Н.В., Реан, А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб., 1993.
12. Мальханова, И.А. Деловое общении. – М., 2000.
13. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
14. Маркова, А.К. Психология труда учителя.– М., 1993.
15. Митина, Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога. – М., 1999.
16. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.
17. Панько, Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада: учеб. пособие. – 2-е изд. – Мн., 2006.
18. Панько, Е.А., Гутковская, Е.Л. Опыт психологического анализа деятельности педагога-новатора // Псіхалогія.– 1995. –№1. – С. 77-87.
19. Петрова, Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. – Казань, 1982.
20. Хекгаузен, Х. Мотивация и деятельность. – М.,1986.
21. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982.

Задания к практическому занятию № 6.

Психология педагогов дошкольного образования разных специальностей.

Задание 1. Составьте глоссарий:

- педагогический коллектив;
- личность руководителя педагогического коллектива;
- стиль руководства заведующего дошкольного учреждения;
- инновационная деятельность педагога;
- психологическое единение коллектива;
- психологический барьер.

Задание 2. Ознакомьтесь с ниже изложенными детскими «портретами» (экспресс–характеристиками на старших дошкольников) и ответьте на следующие вопросы :

- Педагог какой специализации дошкольного профиля (воспитатель, музыкальный руководитель, руководитель физического воспитания, логопед) является, по Вашему мнению, автором каждого из «портретов»? Аргументируйте свой ответ.
- Представителем какого типа педагогического отношения к детям («устойчиво–положительного», «пассивно–положительного», «неустойчиво–положительного», «пассивно–отрицательного») является автор каждого из данных портретов?
- Сказывается ли и тогда как конкретный тип педагогического

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

отношения к детям в восприятии и понимании педагогом детей?

1. Миша у нас с младшей группы. Мы на него большие надежды возлагали – быстро вошел в коллектив, лидером стал. Когда же в среднюю группу перешел, сник, стал подавленным, инициативность пропала. Иногда проявит себя, а потом снова тихим становится. Наверное, потому, что новые, более старшие дети поступили в группу. Главную роль предложили в сказке «Конек - Горбунок». Сначала отказывался – не уверен в себе был. Но убедила: «Ты сможешь, у тебя получится». И, действительно, получилось. Понравилось. Старались показать: Иванушка – не дурачок. Справился великолепно. Стал жить ролью. После сказки Миша поверил в себя. Со всеми детьми играет. Уже не тот – подвижнее, активнее стал. И везде теперь не последний. Мама очень рада: «С таким желанием в детский сад теперь ходит!».

2. Ната – хитрая, шустрая, глаза узкие. Любит делать «исподтишка». Развита хорошо речь. Родители удивляются ее выдумкам, хотя я ничего удивительного в ней не вижу.

3. Вадик – главный мой помощник. На занятиях внимателен, стремится помочь расставить спортивный инвентарь. В сад ходит первый год. Физическим развитием ребенка родители почти не занимаются. Если бег, прыжки еще получаются, то упражнения на ловкость совсем не идут. Любит похвалу взрослого. С детьми не очень ладит. Думаю, дома привык общаться со взрослыми. Хорошо развита речь.

4. Аня – капризная, своенравная. Обидчивая и злопамятная, эгоистичная. Не люблю ее.

5. Вика – единственный ребенок в семье, поздний. Она способная, но все ее способности скрыты, приходится буквально «вытягивать» их. Показать себя не может. А вот дома танцует с удовольствием, красиво. Но в «Украинском танце» я к ней ключик нашла. Говорю: «Ты будешь солисткой, Вика, у тебя получится. Будешь как дома танцевать, хорошо?» Она очень тонко музыку чувствует. Так и танцевала – красиво, вдохновенно, ритмично… Она живет в танце. Всем очень понравилось.

6. Танюша – ласточка моя. Люблю ее очень. Она такая доброжелательная, неунывающая. Со всеми дружит. Иногда не может защитить себя, потому, что очень добра. Способная девочка: у нее во всех видах деятельности все хорошо получается.

Задание 3. Подготовьте консультации для родителей по одному из волнующих родителей вопросов, связанных с формированием личности (психологической готовностью к школе, детской одаренностью, психологическим здоровьем и др.). Подготовленные консультации используются в ходе деловой игры на практическом занятии. Группа разбивается на подгруппы по 4-5 человек. Каждый из её участников поочередно выступит в разных ролях: педагог (педагог-психолог) – консультант, (родитель, судья).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Задание 4. Для студентов заочной формы получения образования.

Изучите социально-психологическую наблюдательность педагога. Исследование включает в себя 3 этапа:

1. *Выявите представления самого педагога о структуре детской группы.* Берется список воспитанников и против фамилии каждого записываются имена троих детей группы, которых тот или другой из них предпочитает или мог выбрать, по вашему мнению. Предполагаемые данные разносятся по соответствующим клеткам матрицы, которая строится по принципу обычной таблицы-шахматки.
2. И*сследуйте реальные взаимоотношения детей в группе* с помощью социометрического метода. Используйте экспериментальную игру «Выбор в действии», вариант «У кого больше» Я.Л. Коломинского.
3. *Сравните предполагаемые и реальные результаты «выбора в действии»*. На их основании высчитывается и перцептивный коэффициент осознания отношений.

$$\text{ПКОО} = \frac{\text{число правильно угаданных статусов}}{\text{число членов группы}} \times 100$$

Высокий коэффициент осознания статусной структуры дошкольной группы педагогом (около 50% выше) свидетельствует об относительно хорошем знании им межличностных отношений (имеет значение и опыт общения с детьми конкретной группы). Низкие показатели ПКОО говорят о еще слабом знании статусной структуры и невысоком уровне развития социально-психологической наблюдательности. Результаты работы представьте в психологическом практикуме.

Задание 5. Для студентов заочной формы получения образования.

Оцените свои умения педагогического проектирования с помощью шкалы самооценки умений педагогического проектирования Е.А. Панько. Результаты представьте в психологическом практикуме.

Практическое занятие №7. Психология учителя

Вопросы для обсуждения

1. Психология деятельности учителя (учителя физкультуры, преподавателя психолого-педагогических дисциплин, учителя, работающего с шестилетними первоклассниками и др.).
2. Стиль педагогической деятельности. Индивидуальный стиль педагогической деятельности и его функции.
3. Понятие «педагогическое взаимодействие». Функции и структура

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

педагогического взаимодействия.

4. Педагогическое отношение к детям и «педагогическая эмпатия»: их соотношение и влияние на эффективность педагогического взаимодействия.

5. Педагогическая оценка. Критерии эффективного (и неэффективного) оценивания.

6. Психологические основы профессионально-педагогического самообразования и самовоспитания.

7. Основные этапы процесса саморегуляции на личностном уровне и педагогическая саморегуляция.

8. Самообразование в области психологической культуры как путь к личностному и профессиональному росту педагога.

Литература

1. Алехнович, Е.Ч. Асабліваці зносін настаўнікаў і выхавальнікаў рознага тыпу педагагічнага тыпу ўзаемадзеянняў з дзецьмі першага года навучання ў школе // Весці БДПУ.–2004.–№4. Сер.1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія. – С. 50-53.

2. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование. – М., 1984.

3. Амялькоў, А.А., Панько, Л.А. Аб уплыве стылю педагагічнага ўзаемадзеяння на развіццё творчасці дзяцей // Весці БДПУ. 1995. – №3. – С. 25-29.

4. Ананьев, Б.Г. Психология педагогической оценки // Избр. психол. труды. В 2 т. – Т. 2. – М., 1980. – С.128-267.

5. Ангеловски, К. Учителя и инновации. – М., 1991.

6. Барсукова, Ж.А., Панько, Е.А. Детская группа в представлении педагогов дошкольного образования // Прикладная психология и психоанализ. – М., 2004. – №1.– С.46-55.

7. Башлакова, Л.Н. Психолого-педагогические аспекты взаимодействия детского сада и семьи. – М., 1994.

8. Бодалев, А.А. Личность и общение.– М., 1983.

9. Бондарчук, Е.В. Профессиональное педагогическое общение музыкального руководителя и развитие творческой личности дошкольника: Монография. – Мн., 2009.

10. Васильева, О.С., Филатов, Ф.Р., Психология здоровья человека. – М., 2001.

11. Воспитатель и дети: источники роста. /Под ред. В.А. Петровского. – М., 1994.

12. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения. – М., 1990.

13. Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения.– М., 1987.

14. Исмагилова, А.Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада // Вопросы психологии. – 2002. – №5, С. 65-71.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

15. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
16. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Диагностика педагогического взаимодействия. – Мн., 1993.
17. Кондратьева, С.В., Ковалевский, П.А., Ковалев, Б.П,. Даукша, Л.М. Профессионализм в педагогическом общении: Монография. /Под ред. С.В. Кондратьевой. – Гродно, 2003.
18. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение, 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1997.
19. Мерлин, В.С. Индивидуальный стиль общения // Психологический журнал. –1982. Т.3. – №4, С.26-36.
20. Панько, Е.А. Психология личности и деятельности педагога дошкольного образования: Монография. – Мн., 2005 (Гл. 3-6).
21. Психология педагогического взаимодействия. /Под ред. проф. Я.Л. Коломинского. – СПб., 2007.
22. Реан, А.А., Коломинский, Я.Л, Социальная педагогическая психология. – СПб., 1999.
23. Роджерс, К. Эмпатия // Психология эмоций. Тексты. – М., 1991.
24. Рыданова, И.И. Педагогические конфликты: пути преодоления. – Мн., 1998.
25. Счастная, А.М., Панько, Е.А., Поздеева, Т.В. Сотрудничество с родителями в интересах ребенка как условие успешной реализации программы // Работаем по программе «Пралеска». – Мн., 2007.– С. 271-286.
26. Торхова А. В. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей / Педагогика. – 2006. – № 8.
27. Чиркова, Т.М. Воспитатель и дети. Анализ взаимодействия на занятиях // Дошкольное воспитание.– 1991. –№ 9. – С. 58–61.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

Задания к практическому занятию №7.

Психология учителя

Задание 1. Напишите эссе «Педагогический коллектив, в котором я бы хотел работать».

Задание 2. Опишите 2-3 конфликта в системах отношений: «Педагог-педагог», «Педагог-родители», «Педагог-заведующий дошкольного учреждения (заместитель заведующего)». Предложите пути их разрешения.

Задание 3. Дайте характеристику мотивов и профессиональных умений:

- Учителя начальной школы
- Учителя физкультуры в школе
- Учителя иностранного языка
- Преподавателя психолого-педагогических дисциплин в педагогических гимназиях, колледжах.

Задание 4. Подберите упражнения для развития гибкости мышления (на визуализацию, дыхательные упражнения, на нахождение и снятия «мышечных зажимов»), которые можно рекомендовать педагогам.

Задание 5. В целях профессионального самосохранения и долголетия специалисты по акмеологии рекомендуют:

- создание оптимистической профессиональной перспективы;
- усиление авторства своей профессиональной жизни даже в сложных обстоятельствах;
- выработку у себя индивидуальной системы адекватных способов преодоления нежелательных состояний, защиты от враждебных обстоятельств.

Продолжите список рекомендаций, воспользовавшись специальной литературой, своими наблюдениями, профессиональным опытом.

Задание 6. Для студентов заочной формы получения образования. Проведите работу по оптимизации межличностных отношений в дошкольной группе или школьном классе. Используйте проведенное ранее исследование взаимоотношений детей в группе с помощью социометрического метода. Проанализируйте результаты проведенной социометрии. На основании полученных результатов конкретизируйте цели, задачи, методы вашей коррекционной работы, её этапы. Выполнение данного задания предполагает проведение коррекционной работы с детьми. Основными её этапами будут:

а) *определение детерминант низкого статуса ребенка в группе.* Присмотритесь повнимательнее к воспитанникам, попавшим в число «непринятых», «изолированных», малопопулярных, для кого климат в группе неблагоприятен. Попытайтесь выявить причины такого неблагоприятного положения ребенка в «детском обществе», отклонений в его психологическом здоровье. Продумайте пути, содержание, средства коррекционной работы с такими детьми;

б) *реализация намеченного Вами (совместно с психологом, коллегой) плана оптимизации положения ребенка в группе сверстников*..

в) *определение эффективности проведенной Вами коррекционной работы.* Есть ли сдвиги, изменения в структуре межличностных отношений в группе? Изменился ли социометрический статус ранее «изолированных»? Не исключено, что динамика в этой сфере незначительна. Интерпретируйте результаты. Возможно, использованные вами приемы коррекционной работы для конкретного ребенка оказались не достаточно эффективными и требуется продлить поиск более адекватных средств коррекции, а может быть причины

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

в ином? Продумайте и опишите предполагаемые последующие шаги вашей работы в данном направлении. Результаты и выводы представьте в психологическом практикуме.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Задания для самоконтроля по учебной дисциплине «Возрастная и педагогическая психология: Детская психология»

1. Предложите тематику собраний для родителей детей раннего возраста, старшего дошкольного возраста.
2. Предложите тематику круглых столов по актуальным проблемам детской психологии.
3. Подготовить аннотацию на заинтересовашую Вас статью из журналов: «Современное дошкольное образование», «Обруч», «Вопросы психологии» и др.
4. Дайте характеристику описанным фрагментам игровой деятельности дошкольников. Определите уровень развития игровой деятельности детей.

Ситуация 1.

С. (3 года 4 месяца) подошла к В. (3 года 6 месяцев), сидящей за столом и рассматривающей раскраски, и сказала: «Давай, поиграем, как будто к нам гости придут». В. кивнула, и девочки пошли в игровой уголок к столику.

С.: «Я буду мама, а ты дочка? Ладно?».

В.: «Я надену себе фартук, и буду накрывать на стол».

С.: «Я тоже» (девочки надевают фартуки, и к ним подходит Т. - 3 года 8 мес.).

С.: «Что тоже хочешь с нами? Ладно, будешь дочкой как В.» (Т. кивнула, садится на маленький стульчик, В. и С. достают из шкафчика кухонную посуду).

С: «Сейчас к нам уже гости придут. Дочки быстрее мне помогайте» (девочки стали быстрее расставлять посуду).

В. (обращаясь к С.): «А чайник ставить?»

С.: «Да, будем чай пить с печеньем».

В.: «Я наливаю чай» (делает движения, имитирующие разливание чая, делает это осторожно, как будто может обжечься).

С. (к Т.): «Принеси печенье».

Т.: «Какое?».

С.: «Ну, вон там кубики лежат» (показывает на кубики на ковре).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Т. складывает кубики в тарелку. К девочкам подходит И. (3 года 7 мес.), берет кеглю, которую В. поставила на стол вместо бутылки.

И.: «Я вино пью» (подносит кеглю ко рту и делает движения, как будто глотает).

С.: «Ты к нам в гости пришел?».

И.: «Да…хм» (смакует выпитое).

С.: «Тогда садись с нами и кушай» (дети садятся за стол).

И.: «Я есть не хочу».

С. (гневно): «Тогда уходи!» (И. махает рукой и уходит к мальчикам).

С.: «Все, гости больше не придут. Дочки, убирайте посуду» (С. уходит, девочки с грустью собирают посуду со стола).

Ситуация 2.

П. (4 года 7 мес.) взял медицинскую сумочку, надел халат: «Я буду врачом. Буду всех лечить. Вот здесь лежат всякие лекарства и бумаги - справки. Это таблетки, сюда уколы и вату. Оля, давай ты будешь моей медсестрой (открывает сумку, и все из нее выкладывает на стол)».

О. (4 года 9 мес.): «Хорошо. А что мне делать?»

П.: «Надевай халат, садись сюда. Вот тебе бумага, будешь мне помогать. Это - чтобы писать (дети садятся за стол и смотрят по сторонам)».

О.: «Кого мы будем лечить? (О. и П. встают, подходят к другим детям и предлагают стать больными, но никто из детей не соглашается, тогда воспитатель предлагает себя в качестве больного)».

П.: «Хорошо, садитесь сюда. Добрый день. Что у вас болит? Я врач, я буду вас лечить».

Воспитатель: «У меня болит рука».

О.: «Я сейчас померяю температуру (ставит игрушечный градусник воспитателю под мышку)».

О.: «Температура нормальная».

П.: «Нужно послушать трубкой. Я вас послушаю (берет трубку, дотрагивается ею до спины, смотрит «больную» руку)».

П.: «Где болит? Я сделаю укол, чтобы не болело».

В это время к О. и П. подходит Т. (4 года 8 мес.)

Т.: «Можно и я буду лечить?»

П.: «Нет, врач должен быть один. Я – врач, О. – медсестра. Мы тебя потом полечим, после воспитательницы».

Т. уходит. Оля идет «в магазин» и приносит коробку из-под конфет, кладет ее на стол.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

О.: «Вот конфеты».

П. аккуратно берет пинцетом ватку, протирает воспитателю руку и делает «укол» игрушечным шприцем.

П.: «Нужно помазать лекарством и положить пластырь (кладет на «больное место» кусочек бумаги), вот таблетка вам сейчас. Напиши (к О.) на бумажке таблетки, чтобы дома брать».

О. (берет бумажку и водит по ней карандашом): «Вот вам таблетки написала».

П.: «Что еще болит? Ничего? До свидания. Приходите еще».

5. Сравните представленные ниже протоколы наблюдения за изобразительной деятельностью детей. Какие типичные для данного возраста особенности изобразительной деятельности дошкольников вы можете назвать?

Протокол 1.

Экспериментатор: «А., нарисуй любой рисунок, какой захочешь. Вот тебе краски, вода, кисточки. Бери все, что нужно».

А.(7 лет, 2 мес.): «Я нарисую машину (берет кисточку, макает ее в воду, затем в синюю краску, начал рисовать чуть левее центра листа большой кузов машины)».

А.: «Тут бы надо кабину нарисовать, окна спереди и сзади… (рисует окна в виде кругов)».

А.: «Еще нужно колеса нарисовать (мочит кисточку в воде, затем окунает ее в черную краску, рисует колеса в виде больших кругов, затем снова мочит кисточку, окунает в синюю краску, рисует днище автобуса)».

Экспериментатор: «А, где у тебя едет автобус?».

А.: «По лесу. (Мочит кисточку в зеленой краске и начинает рисовать зеленые столбики - траву)».

А.: «Надо бы и землю нарисовать. Она черная (рисует черным жирную полосу внизу листа под столбиками из травы)».

А.: «Автобус едет днем, летом (окунает кисточку в зеленую краску и в верхнем левом углу рисует что-то круглое с отходящими в сторону линиями)».

Экспериментатор: « Что это ты рисуешь в углу?»

А.: «Это куст с ягодами (на зеленом круге красной краской ставит жирную точку)».

Экспериментатор: «Что еще добавишь?».

А.: «Надо внизу над колесами такие штуки нарисовать, ну…, к которым колеса крепятся (нарисовал над двумя колесами по одной черной дуге)».

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

А.: «Вот и все! Готово».

Экспериментатор: « Как ты назовешь свой рисунок?»

А.: « Машина на лесной дорожке».

Протокол 2.

Экспериментатор: « К., нарисуй любой рисунок, какой захочешь. Вот тебе краски, вода, кисточки. Бери все, что нужно».

К.: « Не знаю, чтобы нарисовать…. А!.. Русалочку с подружкой».

Экспериментатор: « Как в американском мультфильме?»

К.: «Ну, да. Мне нужен карандаш. Я красками лицо не нарисую. (Берет из коробки светло коричневый карандаш и начинает рисовать лицо русалки, затем туловище до пояса, руки)».

К.: «Волосы и хвост я красками нарисую (берет кисточку и, макнув ее в коричневую краску, рисует пышные волосы, затем, помыв кисточку, макает ее в зеленый цвет и рисует русалке хвост с плавником, загибающийся вправо)».

К.: «Я ее губы красным подрисую, чтоб ярче было и еще купальник (макает кисточку в бардовый цвет и рисует губы, затем – в оранжевый, и рисует русалке бюстгальтер)».

К.: «Теперь подружку буду рисовать (берет карандаш и рисует левее от первой, находящейся в центре листа, лицо второй русалки, затем туловище)».

К.: «Волосы я нарисую светлые (макает кисточку в грязную желтую краску и рисует новой русалке длинные волосы, затем зеленым цветом рисует хвост с плавником, загибающимся влево, после оранжевым рисует купальник)».

Экспериментатор: « Что еще нарисуешь?»

К.: « Море. Они же в море плавают. (Кисточкой с оранжевой краской рисует по бокам русалок по две волнообразные линии). Это водоросли такие. Теперь кустик нарисую (рисует справа зеленый куст, потом к нему пририсовывает и синие ветки, синей краской беспорядочно ставит несколько жирных точек и рисует несколько кругов, а также изображает две длинные волнистые линии – волны; затем рисует синим карандашом сверху волнистую линию, изображающую начало воды; макает кисточку в оранжевую краску и делает рамку рисунку)».

Экспериментатор: « Это все?»

К.: «Наверное. Можно еще рыбок маленьких нарисовать, но не хочу».

Экспериментатор: «Как ты назовешь свой рисунок?»

К.: « Русалочка в подводном царстве».

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Задачи

1. Нина (1 год) требовательно и капризно произносит: «Ла, ла…ла», что на ее языке означает лампа. А мама, пытаясь угадать, чего хочет дочка, то зажжет лампу, то погасит ее…

Нина негодует, настаивает, обижается. Ситуация, в которой мама не может угадать, чего хочет дочка, повторяется неоднократно.

С чем связано такое поведение Нины?

Как правильно вести себя в подобных ситуациях родителям?

2. Митя снова и снова дергает шнур. Ему это доставляет удовольствие.

На какой стадии развития интеллекта (по Ж. Пиаже) находится Митя?

3. Из разговора двух молодых мам: «Моя Алена (2года 10 мес.) росла спокойной и послушной девочкой. С удовольствием ходила к бабушке. А сейчас как подменили: упрямая, говорит капризным голосом, отказывается делать то, что любила раньше. Услышав, что мы собираемся к бабушке, забастовала. Ей уступили. Но она не успокоилась. Ведь к бабушке ей на самом деле хотелось.

В другой раз попробовали настоять на своем. Но она опять расплакалась, повторяя: «не хочу, не пойду»».

Что случилось с девочкой? Объясните причину.

Спрогнозируйте возможное поведение ребенка и родителей.

4. Петя (2г. 7мес.) много болел, подолгу находился в больнице, практически не разговаривал.В дальнейшем маме пришлось потратить много сил, для того чтобы Петя нормально говорил.

Назовите основную причину трудного усвоения речи Петей.

5. Замечено, что в закрытых детских учреждениях, несмотря на довольно хороший уход, дети первых лет жизни плохо прибавляют в весе, поздно начинают ходить, много болеют и резко отстают в общем психическом развитии.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Как называется это явление? Укажите причины его возникновения.

Возможно ли оно в условиях семейного воспитания?

6. Первые слова ребенка разобрать трудно. Сумев что-то понять, взрослый с радостным видом должен повторить за ним произнесенные слова: это поощряет его к дальнейшему разговору. Ребенку будет приятно узнать, что взрослый его понимает.

Как взрослый должен повторять слова ребенка: как тот произносит или как надо взрослому?

7. У каждого человека есть жизненное пространство, которое он подсознательно ощущает частью себя.

Надо ли у ребенка воспитывать ощущение собственного «угла»?

8. В первое время ребенок нуждается в теплом, дружеском общении с окружающими людьми, чтобы утвердиться в доверии к миру.

Значит ли это, что необходимо удовлетворять любые потребности ребенка и крутиться около него, только бы он не плакал?

9. Родители Нины заметили, что в первые 2-3 месяца их дочка легко вступала в контакт с любым человеком, а к 6 месяцам, узнавая знакомое лицо отдавала ему некоторое предпочтение перед чужими. После 6 месяцев девочка стала очень избирательной в своих контактах. Стала больше тянуться к родителям, неизменно отстраняясь от незнакомых людей.

С чем связана такая метаморфоза?

10. Охарактеризуйте элементы эмоционального общения взрослого с младенцем.

11. Юра пытается починить тележку. Сначала он просто прикладывает колесо к краю тележки рядом с концом оси. После многих проб колесо случайно надевается на торчащий конец оси. Тележка может ехать. Мальчик очень доволен. Воспитательница говорит: «молодец, Юра, - сам починил тележку. Как ты это сделал?» Юра: «Починил, вот видите». Показывает, как вертится колесо. «Как ты это сделал, покажи!». Воспитательница незаметным движением сбрасывает колесо со спицы. Юра снова прикладывает его к тележке, но уже сейчас сразу надевает его на ось. «Вот и починил!» - радостно заявляет мальчик, однако вновь не может сказать, объяснить, как же он это сделал.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Определите примерный возраст ребенка. Какие особенности мыслительной деятельности проявились в данном эпизоде?

12. Используя монографию Д.Б. Эльконина «Психология игры», а также другие работы, составьте развернутую блок-схему, в которой была бы отражена психологическая сущность игры, ее роль в психологическом развитии и формировании личности ребенка.

13. Провести эксперимент с целью изучения самосознания дошкольников. Для этого можно использовать вопросы, относящиеся к ценностной сфере (А); осознание своей деятельности (Б), к сфере межличностных отношений (В)

А. осознание своих предпочтений при ответах на общие вопросы:

- Что ты больше всего на свете любишь?

- Что дл ятебя самое главное?

- Что ты больше всего любишь делать?

- Как ты считаешь, ты хороший мальчик (девочка)? Почему?

- Другие дети? Почему?

- Ты себя считаешь умным мальчиком (девочкой).

Б. осознание своей деятельности:

- Что ты любишь больше всего делать? Почему? А что еще любишь делать? Почему? И т.д.

- Что у тебя лучше всего получается?

- Что хуже всего получается?

Экспериментатор просит рассказать все, что он (и другие) делает в садике, дома. Потом задает альтернативные вопросы: «Что ты больше любишь, убирать или дежурить, занятия или играть, и почему?» В его ответах обращается внимание на то, как он обосновывает свое позитивное или негативное отношение.

В. Осознание себя и других в отношениях с другими:

- Как ты считаешь, ты добрый мальчик (девочка)? Почему?

- Что такое добрый человек?

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- Что такое злой человек?

- Тебя хвалят? Кто? За что?

- Бывает, что тебя ругают? Кто? Когда? Почему?

- Кто тебе в группе больше всех нравится? Почему?

- Меньше всех нравится?

- Если бы увидел, что мальчик или девочка плачет, что бы ты сделал? Что бы ты почувствовал?

- Кто у вас в группе самый добрый?

- Кто у вас в группе самый злой?

- Есть такой человек, на которого ты хотел бы быть похожим? (Если ребенок понимает это как внешнее сходство, то объясняется , что имеется в виду).

Затем задаются вопросы: а ты какой? Чем ты не такой? И т.д.

Результаты беседы сравнивают с результатами наблюдения, характеристик воспитателей, родителей и делают выводы.

14. Наблюдения показывают, что коэффициенты эгоцентрической речи ребенка возрастают:

а) когда в семье господствует авторитет взрослого и авторитет принуждения;

б) когда в среде сверстников отсутствуют дискуссии и споры;

в) когда ребенок предоставлен самому себе.

Дайте психологическое объяснение этим случаям.

15. Известно, что игры дошкольников по содержанию, структуре и организации постепенно изменяются. Однако замечено, что некоторые дети старшего дошкольного возраста, недавно поступившие в детский сад, играют порой более примитивно, чем младшие по возрасту дети, которые посещали детский сад давно.

Чем можно объяснить такое явление?

Дайте психологическое обоснование.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

16. «Как мне трудно со своим сыном Колей (4 г.)! Мне кажется, что он любознателен не в меру. Он уже читает, считает, пишет. Если мы ему что-то не отвечаем, он спрашивает, где это можно прочитать, а ему только 4 года. Может быть это ненормально. Что мне с ним делать?».

Раннее развитие – что это?

Как воспитывать такого ребенка?

17. Проанализируйте следующие суждения с точки зрения развития личности ребенка:

«Девочка потому становится мамой, что у нее в руках кукла»;

«Девочка потому берет куклу, что ей хочется быть как мама».

Какое суждение правильное?

В чем принципиальное различие в развитии ребенка в условиях игры?

18. Известно, что в развитии ребенка большую роль играет пример родителей, которым дети подражают.

Почему иногда у трудолюбивых родителей вырастают ленивые и пассивные дети?

Назовите возможные причины.

19. Проведите психологический анализ особенностей воспитания детей двумя мамами. В чем принципиальная разница в подходах к воспитанию детей с точки зрения руководства самодвижением? Что является движущей силой психического развития ребенка?

Первая старается во всем помогать своей четырехлетней дочери Оле, заранее выбирает для нее одежду, игрушки, еду и др. Ей кажется, что она лучше знает, что в каждом конкретном случае необходимо для ее дочери. Например: «Вот тебе, - говорит мама, - новая игрушка, она хорошая и тебе понравится».

Вторая мама в воспитании Нины (4 года 5 мес.) старается создать ситуацию, где бы дочь могла сама выбирать игрушки, еду, одежду и др. Например, она говорит: «Сегодня можно надеть яркое, красивое платье, но оно будет быстро пачкаться. А можно надеть другое, не очень нарядное, не очень маркое».

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Каждый раз мама и дочь вместе в каждом случае определяют преимущества и недостатки той или иной вещи, той или иной ситуации.

20. Разговор двух мам. одна из них с тревогой говорит: «Я слышала, что к 6 годам у ребенка побуждается интерес к учению. некоторые дети уже в 5 лет читают. я все жду, жду, а у моего Васи ни интереса, ни желания учиться не появилось, хотя ему скоро идти в школу».

Какой фактор, влияющий на психическое развитие ребенка, не был использован мамой?

21. Мишу (5 лет) с раннего детства окружали бабушка, дедушка и еще одна бабушка – сестра дедушки. Они предупреждали малейшее его желание, каждый шаг, каждый промысел.

Наблюдая со стороны, трудно было определить, какой характер у этого мальчика, что он любит, что его раздражает, что вызывает интерес. Кто он? Миша был идеально послушен. Скажут «иди» - идет, скажут «садись» - садится. А не скажут ничего, так и будет стоять столбом.

Бабушек и дедушку это не тревожило. Наоборот, именно от кукольности ребенка были в восторге. Их беспокоило только одно: Миша заикался. Иногда слегка, а иногда очень заметно.

Мамы в Мишиной жизни не было. Со своим сыном она общалась по воскресеньям. Бабушки решили освободить молодую женщину от излишних хлопот.

- Хорошо бы давать Мише побольше самостоятельности, - предложили соседи. – например, он уже может гулять один во дворе, под окном, конечно.

- Что вы! – ужаснулись троица нянек.

- Но ему скоро в школу.

- Ну и что? его маму и в школу, и в институт водили за руку.

Приведите случаи из жизни, когда родители окружают ребенка чрезмерной заботой.

Какие важные факторы психического развития ребенка в данном эпизоде не задействованы?

Предположите возможные последствия подобного воспитания ребенка.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Ваши советы подобным родителям.

22. В семье растут двое детей: Нина и Таня, совершенно разные по характеру и способностям.

Почему дети одних и тех же родителей, воспитанные в одной семье, вырастают такими разными по характеру и способностям?

*23.*Общение ребенка с близкими эмоционально укрепляет его. Общение с ровесниками закладывает социальные навыки.

Необходимо ли ребенка учить быть одному?

*24.*Наташе 5 лет и 10мес. Тетя предложила ей такую задачу: «Летели 4 птички, сели на деревья. Сели по одной – птичка лишняя, по две- дерево лишнее. Сколько было деревьев?» девочка несколько раз повторила задачу, но не смогла е решить. Тогда тетя вырезала из бумаги три дерева и четыре птички. С их помощью Наташа быстро правильно решила задачу.

Почему для решения потребовались вырезанные из бумаги три дерева и четыре птички? Какие особенности восприятии и мышления дошкольника проявились? Как следует учитывать эти особенности в процессе обучения?

25. Папа задал шестилетнему Юре такую задачу: «Коля старше Сережи, Сережа старше Васи. Кто из мальчиков самый младший?» Юра несколько раз повторил задачу и никак не мог ее решить. Тогда он взял три спички, отломил от двух из них по куску разной величины и с помощью этих спичек правильно и быстро решил задачу.

Почему для решения этой задачи Юре потребовались спички? О каких особенностях умственных действий ребенка этот пример?

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тест контроля знаний по учебной дисциплине «Возрастная и педагогическая психология: Детская психология»

Вариант 1

Вопрос 1. Закономерностями психического развития являются:

+Неравномерность

+Кумулятивность

-Созревание

+Дивергентность – конвергентность

+Сензитивность

Вопрос 2. Детство стало предметом науки – детской психологии в 1881 году. Автором книги «Душа ребенка» является:

-Р. Заззо

-Ф. Арье

+В. Прейер

-Л. Выготский

Вопрос 3. Культурно-историческая теория психического развития создана:

-В.А. Сухомлинским

-А.М. Леонтьевым

+Л.С. Выготским

-В.С. Мухиной

-Д.И. Фельдштейном

Вопрос 4. Основные критерии и принципы периодизации психического развития:

-Конфиденциальность

+Качественные внутренние изменения самого процесса

-Доминантность

+Психические новообразования

-Учет динамики развития

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вопрос 5. Структура возраста включает:

+Центральное новообразование

-Личность

+Частные новообразования

+Центральная линия развития

-Количество прожитых лет

Вопрос 6. Отношение между личностью ребенка и окружающей социальной средой называется:

-Социализация

+Социальная ситуация развития

-Идентификация

-Зона актуального развития

-Межличностное общение

Вопрос 7. Динамика психического развития описывается выделением:

-Личностных новообразований

+Стадий развития

-Возрастных норм

+Фаз развития

-Зоны актуального развития

Вопрос 8. Возрастная диагностика решает задачи:

-Описания индивидуальных особенностей развития

-Установления факторов психического развития

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

+Определения зоны ближайшего развития и зоны актуального развития

-Определения роли генотипа становлений высших психических функций (ВПФ)

Вопрос 9. Цель психического развития состоит: *соотнесите с автором*:

1. Н.А.Бернштейн	а) Достижение потребного организму будущего
2. Л.С Выготский	б) Социализация
3. А.Маслоу, К. Роджерс	в) Самоактуализация
4. Ж. Пиаже	г) Адаптация

Вопрос 10. *Продолжите предложение*: «Механизмами социализации являются ……

+идентификация

+обособление

Вопрос 11. Л.С. Выготский выявил и описал в периодизации психического развития человека 6 кризисов – отметьте соответствующие им возраста:

1. +0
2. +1
3. -2
4. +3
5. -4
6. -5
7. -6
8. +7
9. -8
10. -9
11. -10
12. -11
13. -12
14. +13
15. -14
16. -15
17. -16

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

18.+17

Вопрос 12. Категория «ведущая деятельность разработана и включена в качестве фактора психического развития:

-Л. Выготским

+Д. Элькониным

+А. Леонтьевым

-Л. Божович

-В. Мухиной

Вопрос 13. Автором социометрического метода в исследовании межличностных отношений в детской группе является:

-К. Бюлер

+Я. Коломинский

-Ж. Пиаже

-Л. Венгер

Вопрос 14. Характеристиками критических возрастов не являются:

+Прогрессивный характер развития

+Точные временные сроки наступления и завершения кризиса

-Негативизм и разрушительность

+Сензитивность к воспитательным воздействиям

-Трудновоспитуемость

Вопрос 15. Стадия дооперационального интеллекта по Ж. Пиаже характеризуется:

-Обратимостью интеллектуальных операций

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

-Восприятием постоянства объекта

+Синкретизмом

+Познавательным эгоцентризмом

-Способностью к гипотетико-дедуктивной форме рассуждения

Вопрос 16. Цельность развития это – …

Выбрать из предложенных:

-Закономерность

-Цель развития

-Механизм развития

-Форма развития

+Принцип развития

Вопрос 17. Основные институты социализации ребенка дошкольного возраста:

+Семья

-Клуб по интересам

+Детское сообщество

+Дошкольное учреждение

-Домашние животные

Вопрос 18. Выделяют три вида социализации:…

Продолжить:

+Первичная

+Вторичная

+Онтогенетическая

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вопрос 19. Родители, сверстники, педагоги, братья, сестры – это агенты…

Продолжить: (гендерной дифференциации, социализации, апперцепции, индивидуализации, адаптации)

Вопрос 20. Соотнесите описание характера психического развития и стадии:

1. Латентная стадия а) Спокойный, медленное, незаметный, изменение, длительная.
2. Критическая стадия б) Бурное, противоречивое, разрушительное, кратковременность.

Вопрос 21. Жизненный путь человека, это история развития и формирования:

-Индивида

+Личности

-Индивидуальности

-Самосознания

-Я – концепции

Вопрос 22. Реальности: предметного мира; социального пространства; образно–знаковых систем, природного мира, это - …

Выбрать ответ:

-Предпосылки психического развития

+Социокультурные факторы психического развития

-Достижение развития

-Закономерности психологического развития

Вопрос 23. Становление структур психики в ходе биологической эволюции вида или социокультурной истории называется:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

-Социогенез

-Патогенез

+Филогенез

-Персоногенез

-Гомеостаз

Задание 24. Соотнесите теории психического развития и их авторов:

1. С. Холл	а) Теория рекапитуляции
2. З. Фрейд, К. Юнг	б) Психоаналитическая теория
3. Дж. Уотсон	в) Теория научения поведению
4. Э. Торндайк	г) Теория оперантного научения
5. А. Бандура	д) Теория социального научения

Задание 25. Соотнесите теории психического развития и их авторов:

1. Р. Сирс, Дж. Гевирц	а) Теория диадического анализа взаимодействия
2. У. Бронфенбреннер	б) Социокультурная теория
3. Л. Выготский	в) Культурно-историческая теория
4. В. Штерн	г) Теория конвергенции двух факторов
5. Ж. Пиаже	д) Когнитивная теория
6. Э. Эриксон	е) Эпигенетическая теория

Задание 26. Назовите основные показатели прохождения ребёнком кризиса 7 лет:

Продолжить:

утрата детской непосредственности, интеллектуализация чувств.

Задание 27. Установите правильный порядок возникновения форм общения в системе «ребёнок-взрослый» (по М.И. Лисиной):

1. ситуативно-личностное, непосредственно-эмоциональное общение;

2. ситуативно-деловое, предметно-действенное общение;

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

3. внеситуативно-познавательное;

4. внеситуативно-личностное общение.

Задание 28. Назовите стуктурно-содержательные компоненты сюжетно-ролевой игры по Эльконину:

+ сюжет

+ содержание

+ роль

+ игровые (ролевые) действия

+ игровые взаимоотношения

Вариант 2

Вопрос 1. Соотнесите области психологии развития с предметом изучения:

1. Пренатальная психология	а) Эмбриогенез
2. Детская психология	б) Психическое развитие в детском возрасте
3. Возрастная психология	с) Психическое развитие в подростково-юношеском возрасте
4. Акмеология	д)Психическое развитие в зрелом возрасте
5. Геронтология	г)Геронтогенез (психическое развитие в пожилом возрасте)

Вопрос 2. Психическое развитие ребёнка характеризуется как:

-Равномерное

+Неравномерное

-Движение вверх

+Скачкообразное

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

-Регрессивное

Вопрос 3. Процесс и результат усвоение ребенком опыта социальной жизнедеятельности называется:

-Развитие

-Научение

+Социализация

-Социальная перцепция

-Созревание

Вопрос 4. Кризисы развития в детском возрасте: Кризис новорожденности

продолжить последовательность

1. Кризис 1 года
2. Кризис 3 лет
3. Кризис 7 лет
4. Кризис 13 лет (Пубертатный)

Вопрос 5. Закономерностями психического развития являются:

-Прерывность

+Неустойчивость

-Генотип

+Гетерохронность

-Рефлексия

Вопрос 6. *Закончить фразу*: «Дошкольный возраст – это сензитивный возраст для развития...

+эмоциональной сферы

+креативности

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

+творчества

Вопрос 7. Установите последовательность ведущих видов деятельности в детском возрасте:

1. Младенчество	а) Непосредственно эмоциональное общение
2. Ранний возраст	б) Предметно-манипулятивная деятельность
3. Дошкольный возраст	в) Ролевая игра
4. Младший школьный возраст	г) Учебная деятельность

Вопрос 8. Основными свойствами психического развития являются:

-Импульсивность

+Необратимость

+Закономерность

+Направленность

-Неизбежность

Вопрос 9. *Закончить фразу*: «Основными формами развития психики являются:…»

+Филогенез

+онтогенез

Вопрос 10. Предпосылками психического развития являются:

-Условия и стили воспитания

+Наследственность

-Природная среда

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

+Врожденные особенности

-Культура

Вопрос 11. Согласно культурно-исторической теории, механизмом психического развития является:

-Сензитивность

+Интериоризация

-Среда

-Гетерохронность

-Фенотип

Вопрос 12. Новообразованиями раннего возраста являются:

-Теоретическое мышление

+Речь

+Самосознание

-Чувство взрослости

-Игра

Вопрос 13. Новообразованиями дошкольного возраста являютс

-Эгоцентрическая речь

+Соподчинение мотивов поведения

+Социальная позиция

-Креативность

-Культура чувств

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вопрос 14. *Закончить фразу*: «Раннее детство – сензитивный возраст для развития – …».

+Речи

Задание 15. Л.С. Выготский выделил и описал четыре основных закономерности психического развития ребенка.

Назовите их:

+цикличность

+неравномерность

+метаморфозы

+эволюция – инволюция

Задание 16. Основные сферы психического развития:

+Психосоциальное развитие

-Речевое развитие

+Когнитивное развитие

+Личностное развитие

+Психофизическое развитие

Задание 17. Факторы психического развития:…

Назовите их:

+наследственность

+среда

+активность

Задание 18. Формирование психических структур в течение жизни отдельного индивида – это:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

-Генотип

+Онтогенез

-Эмбриогенез

-Социогенез

-Эпигенез

Задание 19. Б.Г. Ананьев показал, что фазы жизненного пути человека определяются:

+Образом жизни

-Активностью

+Системой отношений

+Жизненной программой

-Календарным возрастам

Задание 20. Методы исследования детской психологии составляют три группы: организационные…

Продолжите их:

+эмпирические

+обработки данных

Задание 21. Соотнесите с основными группами методов:

1. Эмпирические анализ — а) Наблюдение, эксперимент, беседа, тестирование, рисунков.
2. Организационные — б) Сравнительное исследование, поперечные срезы, лонгитюдное исследование.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

3. Обработки данных, в) Математический анализ, подсчет частоты встречаемости
статистические методы. признака,

Задание 22. Соотношение обучения и развития по – разному определяется в психологических теориях ученых. Установите авторство позиций:

1. Развитие = обучение	а) Э. Торндайк
2. Развитие ведет за собой обучение	б) Ж. Пиаже
3. Обучение ведет за собой развитие	в) Л.С. Выготский

Задание 23. Детство как самоценная эпоха в жизни человечества появилась в:

-III веке

-XX веке

+XII – XIII веке

-XXI веке

Задание 24. Расположите в хронологическом порядке концепции детства:

1. Семейная концепция детства
2. Концепция рационального воспитания
3. Детоцентрическая концепция

Задание 25. Назовите базовую потребность раннего возраста (по Э. Эриксону):

Выбрать из предложенных:

- в безопасности и защищённости;

+ в любви

- в доверии

- в признании

- в достижениях

- в общении

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- в уважении

Задание 26. . Назовите базовую потребность дошкольного возраста (по Эриксону):

Выбрать из предложенных:

- в безопасности и защищённости

- в любви

- в доверии

- в признании

- в достижениях

- в общении

+ в уважении

Задание 27. Назовите центральные новообразования раннего возраста (по Л.И. Божович, Л.С. Выготскому):

+ образ Я

+ гордость за собственные достижения

Задание 28. Назовите центральное новообразование старшего дошкольного возраста:

+ внутренняя позиция личности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ по дисциплине «Возрастная и педагогическая психология: Детская психология»

1. Детство как психологическая проблема.

2. Социально-психологические аспекты мира детства.
3. Предмет и задачи детской психологии
4. Актуальные проблемы современной детской психологии
5. Связь детской психологии с другими науками
6. Значение детской психологии для профессиональной подготовки педагогов и психологов.
7. Наблюдение как метод детской психологии
8. Виды и техника наблюдений
9. Особенности организации стандартизированного наблюдения
10. Эксперимент в детской психологии. Условия успешного экспериментирования
11. Специфика использования естественного, лабораторного и формирующего эксперимента
12. Опросные методы в детской психологии. Особенности ведения клинической и проективной беседы.
13. Метод изучения продуктов детской деятельности
14. Близнецовый метод исследования факторов, влияющих на вариативность индивидуальных различий.
15. Проблемы онтогенетического развития психики в свете идей Л.С.Выготского.
16. Основные закономерности психического развития ребенка
17. Движущие силы психического развития ребенка
18. Анализ биологизаторских теорий психического развития
19. Анализ социологизаторских теорий психического развития
20. Социализация ребенка в современном мире
21. Механизмы социализации
22. Наследственность как предпосылка психического развития
23. Роль стреды в психическом развитии детей
24. А.Н.Леонтьев о ведущем виде деятельности
25. Механизм смены ведущего вида деятельности в дошкольном детстве.
26. Общение как фактор психического развития
27. Генезис форм общения в детском возрасте
28. Проблема соотношения обучения и психического развития
29. Л.С.Выготский о развивающем обучении и зоне ближайшего развития
30. Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Л.В.Занков о развивающем обучении
31. Психическая активность ребенка – важнейшее условие его психического развития
32. Развитие высших психических функций
33. Интериоризация психической деятельности
34. Проблема возрастной сензитивности. Обучение и сензитивные периоды развития
35. Общая характеристика возраста
36. Кризисные периоды развития. Причины возрастных кризисов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

37. Критерии периодизации психического развития
38. Неравномерность психического развития (отставание, задержка, акселерация психического развития)

Ключевые понятия:

- возраст
- возрастная психология
- психологический возраст
- детство
- детская психология
- детская субкультура
- онтогенез
- филогенез
- генотип
- фенотип
- развитие
- законы развития
- социализация
- интериоризация
- кризисы развития
- социальная ситуация развития
- ведущий вид деятельности
- новообразования
- возрастная сензитивность
- зона ближайшего развития
- зона актуального развития
- общение
- обучение
- высшие психические функции

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вопросы к экзамену по дисциплине «Возрастная и педагогическая психология: Детская психология»

1. Детство как психологическая проблема. Исторические и социально-психологические аспекты мира детства.

2. Предмет и задачи детской психологии. Актуальные проблемы современной детской психологии.

3. Методологические принципы исследования детской психики. Этапы построения психологического исследования.

4. Эмпирические методы исследования детской психики. Естественный и формирующий эксперимент в детской психологии.

5. Особенности психологических наблюдений над детьми. Виды и техника наблюдений.

6. Методы изучения общения и взаимоотношений в дошкольной группе.

7. Рисунок как средство изучения семейной микросреды ребенка.

8. Близнецовый метод изучения детской психики.

9. Анализ теорий психического развития.

10. Роль биологических и социальных факторов в психическом развитии ребенка. Соотношение генотипа и фенотипа в детском возрасте.

11. Закономерности и движущие силы психического развития ребенка.

12. Л.С. Выготский – создатель психологической теории онтогенетического развития.

13. Понятие о ведущей деятельности. Психологическая характеристика механизмов смены ведущего вида деятельности.

14. Психическое развитие и общение. Генезис форм общения.

15. Проблема соотношения обучения и развития в детской психологии. Л.С. Выготский о развивающем обучении и зоне ближайшего развития.

16. Понятие о возрасте. Периодизация психического развития. Принципы периодизации. Неравномерность психического развития.

17. Причины возрастных кризисов психического развития. Негативная симптоматика поведения в кризисные периоды.

18. Жизнь до рождения. Проблемы перинатальной психологии.

19. Содержание психической жизни новорожденных. Первые психологические новообразования периода новорожденности.

20. Психическое развитие ребенка в младенческом возрасте. Развитие сенсорной и двигательной зоны младенца.

21. Новообразования младенческого возраста. Кризис одного года.

22. Роль эмоционального общения в психическом развитии младенца. Последствия материнской и общепсихической депривации.

23. Развитие предметно-орудийной деятельности как ведущего вида деятельности в раннем возрасте.

24. Ранний возраст – сенситивный период развития речи как универсального средства социализации.

25. Итоги раннего детства. Значение ранних периодов детства для психического развития ребенка. Проблема кризиса трех лет.

26. Психологическая характеристика игры как ведущего вида деятельности. Анализ теорий детской игры.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

27.Структура сюжетно-ролевой игры. Игровые и реальные отношения в игровой деятельности дошкольников.

28.Развитие игры в дошкольном возрасте. Уровни развития игровой деятельности.

29.Психологические особенности изобразительной деятельности детей. Этапы развития изодеятельности.

30.Изодеятельность как форма отражения социального опыта. Содержание детского рисунка.

31.Психологический анализ элементарной трудовой деятельности детей. Формирование психологической готовности к труду.

32.Представления о труде взрослых в структуре психологической подготовки детей к труду.

33.Зарождение учебной деятельности, ее специфика в дошкольном возрасте. Особенности обучения шестилеток.

34.Этапы формирования личности в онтогенезе. Развитие личностной индивидуальности и внутреннего мира дошкольника.

35.Развитие самосознания и самооценки в период дошкольного детства. Формирование позитивной «Я – концепции».

36.Психическая депривация в детском возрасте. Причины и виды психической депривации.

37.Сенсорное развитие дошкольника. Усвоение сенсорных эталонов и формирование перцептивных обследовательских действий.

38.Развитие восприятия временных и пространственных отношений. Развитие социальной перцепции. Особенности восприятия ребенком человека.

39.Развитие внимания у детей. Пути организации внимания детей в разных видах деятельности.

40.Особенности памяти детей дошкольного возраста. Роль образной памяти в психическом развитии ребенка.

41.Пути воспитания произвольной логической памяти детей. Формирование приемов логического запоминания.

42.Воображение и творчество в детском возрасте. Пути формирования творческого воображения.

43.Проблема развития речи и мышления в раннем возрасте.

44.Развитие мыслительных операций и форм мышления у дошкольников.

45.Генезис видов мышления в детском возрасте. Особенности рассуждающего мышления у дошкольников. Вопросы детей как форма познавательной активности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

46.Развитие форм и функций речи в дошкольном возрасте.

47.Развитие эмоциональной сферы ребенка. Высшие чувства у дошкольников.

48.Генезис волевого поведения. Формирование произвольного поведения в дошкольном возрасте.

49.Природа способностей. Развитие общих и специальных способностей у детей.

50.Психологические особенности одаренных детей. Социально-психологические проблемы вундеркиндов.

51.Развертывание темперамента в дошкольном детстве. Проблема изменчивости темперамента в детском возрасте.

52.Психологическая характеристика дошкольников с разными типами темперамента. Учет индивидуально-типологических особенностей детей в воспитательном процессе.

53.Психологическая структура дошкольной группы. Характеристика детей с разным статусным положением в группе сверстников.

54.Межличностное взаимодействие в группах детского сада и детского дома.

55.Особенности развития личности детей в условиях закрытого детского учреждения.

56.Психологическая характеристика шестилеток. Проблема кризиса семи лет.

57.Проблема социально-психологической подготовки детей к обучению в школе. Характеристика переходного периода.

58.Структура психологической готовности детей к школе. Соотношение личностной и интеллектуальной готовности к обучению.

59.Психология младшего школьника. Особенности вхождения в учебную деятельность. Динамика отношения к учению.

60.Личностные характеристики детей младшего школьного возраста. Психологические трудности младшего школьника.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вопросы к зачету по учебной дисциплине

«Возрастная и педагогическая психология: Педагогическая психология»

1. Предмет педагогической психологии.
2. Связь педагогической психологии с другими науками.
3. Актуальные проблемы современной педагогической психологии.
4. Задачи педагогической психологии.

5. Основные разделы современной педагогической психологии.

6. Роль педагогической психологии в гуманизации воспитательно-образовательного процесса.

7. Принципы педагогической психологии.

8. Классификация методов педагогической психологии.

9. Метод наблюдения в педагогической психологии.

10. Эксперимент в педагогической психологии. Формирующий эксперимент как специфический метод педагогической психологии.

11. Консультирование и коррекция как специфические методы педагогической психологии.

12. Вспомогательные методы исследования в педагогической психологии (опрос, оценочное шкалирование, контент-анализ, тестирование, анализ продуктов детского творчества и др.).

13. История педагогической психологии. Основные этапы становления и развития педагогической психологии.

14. Вклад Л.С. Выготского в педагогическую психологию.

15. Развитие дошкольной педагогической психологии.

16. Вклад А.В. Запорожца и его научной школы в педагогическую психологию (дошкольную).

17. Общая характеристика процесса научения.

18. Основные типы и виды научения.

19. Понятие «обучение». Обучение в контексте гуманизации.

20. Проблемы соотношения обучения и развития в педагогической психологии.

21. Теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина).

22. Проблемное обучение (Л.В. Занков, А.М. Матюшкин и др.).

23. Развивающие обучение в системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

24. Проблема оптимизации обучения в работах Ш.А. Амонашвили.

25. Основные позиции личностно-ориентированного обучения (И.С. Якиманская и др.).

26. Дифференциация и индивидуализация обучения.

27. Учебная деятельность. Её основные функции и структура.

28. Мотивация учебной деятельности. Особенности мотивации учебной деятельности на разных этапах обучения в школе (начальные классы, средние, старшие классы).

29. Обучаемость и её показатели.

30. Причины неуспеваемости. Типы неуспевающих учащихся и оказание им психологической помощи.

31. Научение в младенческий и ранний периоды детства.

32. Научение и обучение в дошкольном возрасте.

33. Игра в научении и обучении дошкольника.

34. Детское экспериментирование в научении и обучении дошкольников.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

35. Формирование психологической готовности к обучению в школе в условиях дошкольного учреждения. Роль педагога-психолога в оптимизации данного процесса.

36. Обучение шестилетних первоклассников и пути оптимизации данного процесса.

37. Учебная деятельность как ведущая деятельность младшего школьника.

38. Психологические аспекты обучения одаренных детей и подростков.

39. Учебно-профессиональная деятельность: функции, структура, значение в психическом развитии юношей (девушек).

40. Психологические основы самообразования.

Вопросы к экзамену по учебной дисциплине

«Возрастная и педагогическая психология: Возрастная психология»

1. Предмет и задачи возрастной психологии.
2. История становления возрастной психологии.
3. Исследования жизненного пути человека.
4. Ключевые понятия возрастной психологии.
5. Базовые определения развития. Общая характеристика областей развития.
6. Соотношение биологического и социального в развитии. Фенотип и генотип.
7. Общие закономерности социализации личности. Фазы социализации.
8. Общие методологические принципы изучения психики.
9. Методы исследования личности в возрастной психологии.
10. Анализ теорий психического развития.
11. Теории развития личности в отечественной и зарубежной психологии.
12. Проблема периодизации возрастного развития. Психология взросления.
13. Понятие возрастного кризиса. Специфика кризисов зрелого возраста.
14. Основные направления развития в младенческом и раннем возрасте. Содержание кризисов одного и трех лет.
15. Особенности развития в период дошкольного детства. Развитие высших психических функций.
16. Кризис семи лет, его роль в решении проблемы психологической готовности ребенка к школе.
17. Проблема адаптации шестилеток к школьной жизни.
18. Особенности социальной ситуации развития личности в младшем школьном возрасте. Смена ведущего вида деятельности.
19. Специфика учебной деятельности младшего школьника.
20. Динамика отношения к учению в младшем школьном возрасте.
21. Развитие познавательной сферы у детей младшего школьного возраста.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

22. Новообразования личностного развития младших школьников.
23. Особенности взаимоотношений со сверстниками и взрослыми в младшем школьном возрасте.
24. Психологические трудности младшего школьного возраста.
25. Смена социальной ситуации развития при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту.
26. Физиологические изменения и их роль в психическом развитии подростков.
27. Проблема ведущего вида деятельности в подростковом возрасте.
28. Чувство «взрослости» и его проявления в подростковом возрасте.
29. Половая идентичность и сексуальное поведение в подростковом возрасте.
30. Изменения в структуре познавательной сферы подростков.
31. Особенности межличностных отношений и общения в подростковом возрасте. Специфика подростковой субкультуры.
32. Влияние самосознания и самооценки на формирование образа «Я» у подростков.
33. Типичные поведенческие реакции подросткового возраста.
34. Проблема акцентуации характера в подростковом возрасте. Методы изучения акцентуации характера.
35. Психологические трудности подросткового возраста. Типы смысловых барьеров.
36. Подростковая агрессия. Половые различия в развитии агрессии у подростков.
37. Анализ причин девиантного поведения у подростков.
38. Характеристика социальной ситуации развития личности в юношеском возрасте.
39. «Я» концепция в ранней юности. Когнитивная, поведенческая, эмоционально-оценочная составляющая образа «Я».
40. Развитие самосознания в юношеском возрасте. Открытие внутреннего мира.
41. Психологические механизмы личностного самоопределения в юношеском возрасте. Поиск смысла жизни.
42. Проблема профессионального самоопределения в юношеском возрасте. Психологические основы профориентации.
43. Формирование мотивации общественно-полезной деятельности и смысло-жизненных ориентаций в юношеском возрасте.
44. Психосексуальное развитие в юности. Дружба, любовь, психологическая подготовка к семейной жизни.
45. Общество сверстников как фактор социализации в юношеском возрасте.
46. Первая стадия ранней взрослости. Особенности студенческого возраста.
47. Психология взросления. Смена социальных ролей на разных этапах зрелого возраста.
48. Роль профессиональной творческой деятельности в разные периоды взрослости. Мотивы выбора профессии.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

49. Этапы жизненного пути. Смена системы отношений в семейной жизни. Эмоции в детско-родительских отношениях.
50. Мотивация брака. Этапы развития брачных отношений.
51. Система ценностей в зрелом возрасте. Половые различия в изменения системы ценностей.
52. Сферы активности взрослого человека. Социальное поведение в профессиональной деятельности.
53. Кризисы зрелого возраста. Кризис смысла жизни, пути его разрешения. Кризис середины жизни.
54. Стрессы в жизни человека в период средней взрослости. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности.
55. Особенности акмеологически зрелого возраста. Акмеологические характеристики профессионализма.
56. Поздняя взрослость и старость. Смена социальной ситуации развития при выходе на пенсию. Изменения в мотивационной сфере.
57. Причины снижения интеллектуальных функций в старости. Психологические нарушения в период старения.
58. Специфика образа «Я» в период старения. Переживание утрат и социальное поведение.
59. Основные типы приспособления к старости. Психология долгожителей.
60. Отношение к смерти. Этапы умирания. Проблема эвтаназии.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Вопросы к зачёту по учебной дисциплине

«Возрастная и педагогическая психология: Педагогическая психология»

1. Предмет педагогической психологии. Актуальные проблемы данной отрасли психологической культуры.
2. Разделы педагогической психологии.
3. Становление и основные этапы развития педагогической психологии.
4. Вклад Л.С. Выготского в педагогическую психологию.
5. Концепция амплификации развития (А.В. Запорожец) и гуманизация дошкольного образования.
6. Методы педагогической психологии. Специфические методы педагогической психологии.
7. Сущность научения и его виды.
8. Условия и механизмы научения.
9. Понятие об обучении и его развитие.

10. Обучение и развитие. Взгляды Л.С. Выготского и Ж. Пиаже на соотношение обучения и развития.

11. Психологические основы оптимизации обучения.

12. Научение в младенческом возрасте.

13. Научение в раннем возрасте.

14. Научение и обучение в дошкольном возрасте. Формирование предпосылок учебной деятельности.

15. Психологические основы сенсорного воспитания детей дошкольного возраста.

16. Роль «специфически детских» видов деятельности в научении и обучении дошкольников.

17. Формирование психологической готовности ребенка к школе.

18. Учебная деятельность как специфический вид деятельности. Структура учебной деятельности.

19. Обучаемость как важная характеристика субъектов учебной деятельности.

20. Понятие о психологии воспитания. Предмет и задачи данного раздела педагогической психологии.

21. Основные психологические закономерности формирования личности.

22. Основные механизмы формирования личности.

23. Формирование самооценки и Я-концепции ребенка в дошкольном возрасте.

24. Психологическое здоровье детей. Пути сохранения и укрепления психологического здоровья в условиях дошкольного учреждения.

25. Влияние педагога на развитие детского творчества.

26. Учет индивидуально-психологических различий в воспитательно-образовательном процессе в дошкольном учреждении.

27. Возрастная сензитивность и её учёт в воспитательно-образовательном процессе.

28. Психологические проблемы образования одаренных и талантливых детей. Основные принципы работы с такими детьми.

29. Психология личности педагога.

30. Специфика педагогической деятельности. Структура педагогической деятельности.

31. Педагогические способности. Их проявление у специалистов дошкольного образования.

32. Основные профессиональные функции воспитателя дошкольного учреждения.

33. Профессионально-педагогические умения и пути их совершенствования.

34. Индивидуальный стиль педагогической деятельности и его проявления у специалистов дошкольного образования.

35. Педагогическое взаимодействие и пути его оптимизации.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

36. Психология педагогической оценки. Пути повышения эффективности педагогического оценивания.

37. Взаимодействие в системе «педагог-родители». Пути оптимизации данного процесса.

38. Конфликты в педагогическом взаимодействии. Пути и способы их решения (предотвращения).

39. Профессиональное самосознание педагога.

40. Профессиональное здоровье педагога. Основные пути его сохранения и укрепления.

Вопросы к экзамену по учебной дисциплине

«Возрастная и педагогическая психология: Педагогическая психология»

1. Предмет педагогической психологии. Актуальные проблемы данной отрасли психологической науки.

2. Разделы педагогической психологии.

3. Связь педагогической психологии с другими науками. Роль педагогической психологии в гуманизации непрерывного образования. Педагогическая психология и педагогическая практика.

4. Становление и основные этапы развития педагогической психологии. Вклад К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева в педагогическую психологию.

5. Развитие и состояние дошкольной педагогической психологии.

6. Вклад Л.С. Выготского в педагогическую психологию.

7. Вклад А.В. Запорожца и его научной школы в развитие дошкольной педагогической психологии.

8. Принципы педагогической психологии.

9. Методы педагогической психологии (наблюдение, опрос, оценочное шкалирование, тестирование и др.).

10. Эксперимент в педагогической психологии. Место формирующего эксперимента в системе методов педагогической психологии.

11. Специфические методы педагогической психологии (консультирование, коррекция).

12. Сущность научения и его видов.

13. Понятие «обучение» и его развитие.

14. Обучение и развитие. Взгляды Л.С. Выготского и Ж. Пиаже на соотношение обучения и развития.

15. Условия и механизмы научения.

16. Психологические основы оптимизации обучения.

17. Научение в младенческом возрасте.

18. Научение в раннем возрасте.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

19. Психологические основы сенсорного воспитания детей дошкольного возраста.

20. Детское экспериментирование в научении и обучении дошкольников.

21. Формирование психологической готовности к школе. Роль педагога-психолога в оптимизации процесса обучения в дошкольном учреждении и подготовке его воспитанников к школьному обучению.

22. Учебная деятельность как специфический вид деятельности. Структура учебной деятельности.

23. Обучаемость как важная характеристика субъектов учебной деятельности.

24. Научение и обучение в дошкольном возрасте. Формирование предпосылок учебной деятельности.

25. Психология педагогической оценки. Критерии эффективного педагогического оценивания.

26. Типы неуспевающих учеников и оказание им психолого-педагогической помощи.

27. Психологические основы современных гуманистически ориентированных образовательных программ дошкольного образования («Пралеска» и др.).

28. Дифференциация и индивидуализация обучения.

29. Понятие о ведущей деятельности. Игра как ведущая деятельность дошкольника.

30. Понятие о психологии воспитания. Предмет и задачи данного раздела педагогической психологии.

31. Основные психологические закономерности формирования личности.

32. Основные механизмы формирования личности.

33. Формирование самооценки и Я-концепции ребенка в дошкольном возрасте.

34. Психологические основы формирования мотивационно-потребностной сферы ребенка.

35. Психологическое здоровье детей. Условия, определяющие его. Пути сохранения и укрепления психологического здоровья в условиях дошкольного учреждения.

36. Влияние педагога на развитие детского творчества.

37. Психологические аспекты воспитания детей в учреждениях интернатного типа.

38. Общение и его роль в воспитательно-образовательном процессе в дошкольном возрасте.

39. Учет индивидуально-типологических особенностей детей в образовательном процессе дошкольного учреждения.

40. Психологические аспекты полового воспитания. Учет гендерных различий в воспитательно-образовательном процессе в дошкольном учреждении.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

41. Воспитание школьников с девиантным поведением.

42. Психологические проблемы образования одаренных и талантливых детей. Основные принципы работы с такими детьми.

43. Возрастная сензитивность и её учёт в воспитательно-образовательном процессе.

44. Психология личности педагога.

45. Типы отношения педагога к детям и их влияние на воспитуемых.

46. Педагогические способности. Их проявление у специалистов дошкольного образования.

47. Специфика педагогической деятельности. Структура педагогической деятельности.

48. Основные профессиональные функции воспитателя дошкольного учреждения.

49. Профессионально-педагогические умения и пути их совершенствования.

50. Индивидуальный стиль педагогической деятельности и его проявления у специалистов дошкольного образования.

51. Педагогическое взаимодействие. Его функции и структура.

52. Педагогическое общение. Критерии эффективного педагогического общения воспитателя и учителя.

53. Психологические основы гуманизации педагогического процесса.

54. Педагогическая рефлексия и ее проявление в педагогическом взаимодействии специалистов дошкольного образования.

55. Взаимодействие педагога с родителями воспитанников. Пути оптимизации данного процесса.

56. Конфликты в педагогическом взаимодействии. Пути и способы их решения (предотвращения).

57. Самовоспитание и самообразование в системе непрерывного образования.

58. Профессиональное здоровье педагога. Основные пути его сохранения и укрепления.

59. Социально-психологический климат в педагогическом коллективе и его влияние на продуктивность деятельности педагога, его удовлетворенность трудом.

60. Роль руководителя дошкольного учреждения в повышении эффективности труда членов педагогического коллектива.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ

Программа учебной дисциплины

«Возрастная и педагогическая психология»

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Актуальность изучения учебной дисциплины «Возрастная и педагогическая психология»

Актуальность проблем возрастной и педагогической психологии для теории и практики образования обусловлены рядом факторов.

Сегодня общество предъявляет новые требования к уровню образованности личности, личностному и профессиональному развитию. В современном обществе, важнейшими характеристиками которого выступают непрерывность и динамизм развития, образование приобретает особую значимость как общечеловеческая ценность; социальный механизм развития личности, общественного сознания, общества в целом; средство разрешения глобальных проблем человечества.

С возрастанием роли человека в социально-экономических преобразованиях повышается значение наук о человеке в образовании. Активно происходит психологизация различных областей общественной жизни, изменяется отношение общества к проблемам детства, в общественном сознании формируется понимание самоценности ранних этапов онтогенеза. Актуализируется необходимость овладения выпускниками вузов независимо от полученной специальности основами психолого-педагогических знаний, освоения способов продуктивного педагогического мышления, новых видов деятельности и отношений между людьми.

За последние годы психолого-педагогическая наука, практика обучения и воспитания обогатились новым содержанием. Изменилось содержание образовательных программ. Создается личностно-ориентированная модель воспитания и образования, опирающаяся на принципы гуманизации и демократизации. Масштабные исследования, связанные с активизацией человеческих возможностей, позволили выделить наиболее эффективные модели, целостные технологии развития и реализации творческого потенциала личности и социальных групп.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Цели и задачи учебной дисциплины

Освоение выпускниками высших педагогических учебных заведений современными основами возрастной и педагогической психологии направлено на повышение качества подготовки к профессиональной деятельности в сфере дошкольного образования. Универсальность психолого-педагогических знаний и умений заключается в том, что они обеспечивают успешность решения многих

профессионально-социальных проблем и задач. К ним относятся: понимание самоценности ДЕТСТВА и его роли в становлении и развитии личности на всех этапах онтогенеза, учет всех факторов и условий развития, обеспечивающих появление возрастных новообразований; организация развивающей среды для полноценного психического развития на разных этапах онтогенеза, оптимизация отношений в сфере ребенок - взрослый, педагог- ребенок; реализация гуманистической и личностно-ориентированной модели воспитания и обучения подрастающего поколения, его подготовка к совместной деятельности, предупреждению и разрешению конфликтов в сфере общения и межличностного взаимодействия;

психологическая подготовка к личностному и профессиональному самоопределению, стимулирование и обеспечение собственного личностно-профессионального роста в течение всей жизни, развитие творческого потенциала. Психолого-педагогическая подготовка студентов направлена также на социальное воспитание студентов, формирование у них гражданской позиции по отношению к проблемам воспитания и обучения, к семье, проблемам материнства и отцовства, формирование у будущих педагогов и психологов психолого-педагогической компетентности и профессиональной психологической культуры.

Требования к освоению учебной дисциплины

Требования к уровню освоения содержания дисциплины «Возрастная и педагогическая психология» определены образовательным стандартом высшего образования первой ступени по циклу социально-гуманитарных дисциплин, который разработан с учетом требований компетентностного подхода. Выпускник должен

а) знать:

- содержание понятий, законы и специфику развития психики в онтогенезе;
- критерии психологической зрелости, психологию взросления;
- психологически аспекты деятельности специалистов дошкольного образования; механизмы педагогического взаимодействия педагога с детьми;

б) уметь:

- изучать возрастные особенности развития психики;
- применять методы психологического анализа различных форм поведения и деятельности людей разного возраста;
- учитывать возрастные особенности развития в работе с детьми;
- адекватно оценивать и проектировать педагогическую деятельность.

Программа дисциплины «Возрастная и педагогическая психология» состоит из двух частей: I часть – «Возрастная психология», II часть – «Педагогическая психология».

Первая часть «Возрастная психология» включает четыре разделов: «Общие вопросы теории психического развития», «Психология детства», «Психология взросления», «Развития личности в акмеологически зрелом возрасте».

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В разделе «Общие вопросы теории психического развития» дается характеристика психологии развития как науки, определено место возрастной психологии в структуре психологии развития, раскрываются основные законы психического развития в онтогенезе, факторы и закономерности психического развития, показано влияние обучения, деятельности и общения на процессы социализации развивающейся личности. Дана характеристика возраста, возрастных новообразований и принципов возрастной периодизации психического развития. Рассматриваются причины возрастных кризисов и их роль в динамике развития психики в онтогенезе.

Особое внимание в программе уделяется характеристике методологических принципов и методов изучения психики развивающейся личности, показана специфика применения различных методов для изучения психики детей и подростков.

Во втором разделе программы рассматривается детство как научная проблема, раскрываются исторические и социально-психологические аспекты мира детства. Раздел посвящен психологическим особенностям развития ребенка на самых ранних этапах онтогенеза: в период новорожденности, в младенческом, раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте. Особое внимание уделено проблеме психологической готовности к школьному обучению детей шестилетнего возраста. Дается характеристика психо-физиологических возможностей шестилеток и их адаптации к школе.

В третьем разделе рассматривается проблема взросления, ее биологические, психологические и психосоциальные аспекты, раскрываются особенности психического развития личности в переходные периоды.

Дан анализ социальной ситуации развития на разных этапах подросткового возраста. Показана роль различных видов деятельности и общения в становлении личности, в достижении психологической, социальной и гражданской зрелости. Рассматриваются психологические трудности подросткового возраста, дан анализ причин отклоняющегося поведения, показана связь девиантного поведения с акцентуацией характера.

Четвертый раздел посвящен проблемам развития личности в акмеологически зрелом возрасте. Рассматриваются принципы периодизации зрелого возраста, причины кризисов в разных возрастных периодах, возрастные изменения в зрелом возрасте.

II часть «Педагогическая психология» включает четыре раздела: Введение в педагогическую психологию», «Психология обучения», «Психология воспитания», «Психология педагога».

В разделе «Введение в педагогическую психологию» определены предмет, задачи, структура и методы педагогической психологии, рассмотрены вопросы

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

становления, развития и современного состояния педагогической психологии в республике Беларусь.

Второй раздел посвящен проблемам обучения и соотношения обучения и развития на разных этапах системы непрерывного образования, дана сравнительная характеристика образовательных программ в сфере дошкольного образования, рассмотрены перспективы развития психологии обучения.

Третий раздел знакомит студентов особенностями воспитания детей на ранних этапах онтогенеза (в младенческом, раннем, дошкольном, младшем школьном возрастах) в условиях семейного воспитания и воспитания в образовательных учреждениях разного типа.

Особое значение имеет четвертый раздел, посвященный психологии педагога. Специфика раздела состоит в том, что в нем представлены не только обобщенные характеристики педагогической деятельности как особой сферы человеческой деятельности, но и подробно рассматривается психология личности и деятельности педагогов дошкольного образования с разной специализацией (воспитатель, музыкальный руководитель, педагог-организатор физического воспитания, воспитатель-методист дошкольного учреждения, практический психолог). Рассмотрены характеристики деятельности учителя начальных классов, учителя физкультуры, иностранного языка, преподавателя психолого-педагогических дисциплин. Дан анализ стилей педагогического взаимодействия. Показана роль психологической культуры педагога как условия гуманизации образовательного процесса.

При планировании учебного процесса и составлении рабочих программ по курсу «Возрастная и педагогическая психология» следует учитывать специфику специальностей и форму обучения. Особое внимание следует уделять самостоятельной работе студентов с научной литературой, формированию у них умений наблюдать и изучать формирующуюся личность в разных условиях деятельности и общения. С этой целью кафедре предоставляется возможность при составлении рабочих программ изменять количество часов на лекционные, семинарские, лабораторные занятия и на самостоятельную работу с учетом значимости отдельных разделов для профессиональной подготовки и формы обучения.

Данная типовая учебная программа по дисциплине «Возрастная и педагогическая психология» предназначена для студентов педагогических высших учебных заведений по специальности «Дошкольное образование».

На изучение дисциплины «Возрастная и педагогическая психология» отведено 727 часов. 322 (326*) часов – аудиторные занятия, из них: 176 часов – лекции, 46 (48*) часов – практические занятия и 100 (102*) часов – семинарские занятия.

ЧАСТЬ I

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Цели и задачи изучения курса «Возрастная психология»

Программа курса «Возрастная психология» для студентов факультета дошкольного воспитания отвечает целям подготовки будущих педагогов и психологов системы дошкольного образования и принципиально отличается от традиционного курса возрастной психологии тем, что рассматривает развитие как беспрерывный процесс на протяжении всего жизненного цикла.

Программа построена с учетом важнейших достижений в области психологии развития и смежных наук. Основное содержание программы определяется сложившейся в отечественной психологии теорией психического развития, которая опирается на учение Л.С.Выготского о социальном наследовании психических свойств и способностей, об активном приобщении ребенка к миру человеческой культуры, о присвоении им социального опыта и развитии у него высших психических функций.

Цели курса «Возрастная психология»: повышение уровня психологической компетентности, овладение системой теоретических знаний в области возрастной психологии, формирование понимания самоценности детства для психического развития личности на разных этапах онтогенеза.

Задача курса возрастной психологии:

- освоение студентами знаний о сущности основных закономерностей психического развития, анализ основных концепций и теорий психического развития, разработанных в мировой психологической науке,
- формирование способности понимать важнейшие этапы развития психики в онтогенезе, выделять специфические новообразования в психических процессах и свойствах личности на разных этапах ее развития.
- развитие у студентов умений адекватной психологической перцепции, оценки и рефлексии фактов психической жизни детей и подростков, социальной ситуации развития на разных этапах онтогенеза.

Психологические знания и умения, составляющие основу психолого-педагогической компетентности, будут способствовать формированию социально-личностных компетенций выпускников и формированию у них готовности к профессиональной деятельности в учреждениях образования.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РАЗДЕЛ 1. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Тема 1. Предмет и задачи детской и возрастной психологии

Детская психология – наука о факторах, закономерностях и условиях психического развития ребенка. Филогенез и онтогенез человеческой психики. Познание детства как научная проблема. Исторические и социально-психологические аспекты изучения мира детства: положение детей в обществе, их социальный статус и взаимоотношения с взрослыми, специфика детского мироощущения, внутренний мир ребенка. Образы детства в художественной литературе, искусстве и массовом сознании. Социальные установки, отношение к детям и к детству в разных культурах, эволюция понятия и образа детства.

Детская психология как раздел возрастной психологии. Связь детской психологии с другими науками: общей и педагогической психологией, философией, социологией, педагогикой и частными методиками, генетикой и возрастной физиологией.

Теоретические и практические задачи детской психологии. Значение детской психологии в профессиональной подготовке педагога для системы дошкольного образования.

Тема 2. Закономерности и динамика психического развития в онтогенезе, анализ теорий психического развития

Краткий исторический очерк психологии развития. Возникновение детской психологии как самостоятельной отрасли знания. Первые систематические наблюдения за детьми. Экспериментальная детская психология. Генетическая психология.

Анализ концепций и теорий психического развития.

Биологизаторская концепция развития психики: теория рекапитуляции Ст. Холла, биогенетический закон Э. Геккеля, теория трех ступеней К.Бюлера, теория эмпирического эволюционизма А. Гезелла.

Социологизаторская концепция развития психики: теория научения Э. Торндайка, Б. Скиннера, Н. Миллера, К. Халла. Бихевиоризм Дж. Уотсона. Теория конвергенции двух факторов В. Штерна. Концепция социального научения.

Психоаналитические теории детского развития: З. Фрейд, М. Клейн, А. Фрейд.

Идея спонтанного развития психики в трудах Ж. Пиаже, К. Левина, А. Валлона. Ортогенетическая концепция Х. Вернера. Эпигенетическая теория Э. Эриксона.

Л.С. Выготский – создатель новой теории психического развития ребенка. Теория культурно-исторического развития высших психических функций. Вопросы теории развития психики в трудах А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Основные законы психического развития ребенка в свете идей Л.С. Выготского. Общие закономерности психического развития: неравномерность, пластичность, сензитивность, последовательная интеграция психических свойств, закон развития высших психических функций.

Движущие силы психического развития личности в свете законов диалектики.

Тема 3. Факторы психического развития, механизмы социализации психики ребенка

Предпосылки и условия психического развития. Наследственные особенности, природные свойства организма и процессы созревания как предпосылки психического развития. Значение социальных условий и ближайшей микросреды в развитии ребенка. Л.С. Выготский о влиянии среды через переживания ребенка, понятие «ключевое переживание». Психическое развитие как процесс приобщения ребенка к миру человеческой культуры. Социализация детей и подростков в изменяющемся мире; взаимосвязь процессов социализации и возможностей влияния субкультуры в развитии человека. Воспитание, образование, обучение как частные субпроцессы социализации.

Эволюция содержания и методов социализации. Механизмы социализации. Половая социализация. Особенности социализации мальчиков и девочек. Семья как фактор социального развития. Психическая депривация в детском возрасте. Причины и виды депривации; преодоление психической депривации.

Психическая активность ребенка, взаимодействие ребенка со средой – важнейшие условия его развития, формирования у него специфически человеческих свойств.

Психическое развитие и деятельность. Детерминированность психического развития условиями жизни и деятельности. Проблема роли различных видов деятельности в психическом развитии. Ведущая деятельность и ее роль в развитии психики, в формировании психических процессов, личностных новообразований, новых видов деятельности (А.Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн) Механизм смены видов деятельности в ходе психического развития ребенка. Проблема интериоризации в детской и возрастной психологии, происхождение внутренней психической деятельности из деятельности внешней (Л.С. Выготский).

Психическое развитие и обучение. Роль обучения и воспитания в психическом развитии ребенка. Характеристика и критический анализ взглядов на проблему соотношения обучения и развития: теория независимости развития и обучения, концепция отождествления обучения и развития, идея диалектической взаимосвязи обучения и развития.

Л.С. Выготский об опережающей роли обучения в развитии и «зоне ближайшего развития». Роль обучения в формировании высших психических функций. Обучение и сензитивные периоды в развитии психики ребенка.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Проблема взаимосвязи психического развития и обучения в современных психологических теориях (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Дж. Брунер, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.)

Условия оптимизации обучения. Поиски путей развивающего обучения.

Психическое развитие и общение. Детерминированность психического развития ребенка характером общения с взрослыми и сверстниками. Генезис потребности в общении. Изменение мотивов и средств общения. Основные формы общения ребенка с взрослыми: ситуативно-личностное, непосредственно-эмоциональное общение; ситуативно-деловое, предметно-действенное общение; внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное общение (М.И. Лисина). Ребенок и детское общество. Влияние общения на развитие личности ребенка.

Тема 4. Возрастная периодизация психического развития

Общая характеристика возраста, физическое и психическое развитие. Календарный возраст и уровень психического развития. Кризисные периоды психического развития, причины возрастных кризисов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Э. Эриксон и др.). Обострение противоречий между возросшими физическими и психическими возможностями ребенка и сложившимися видами взаимоотношений с окружающими людьми как основная движущая сила развития. Возникновение новообразований в психическом развитии как результат разрешения противоречий. Изменение социальной ситуации развития. Появление новых видов деятельности. Смена ведущего вида деятельности как показатель перехода на новый этап психического развития. Возрастная сензитивность (Л.С. Выготский, Н.С. Лейтес). Неравномерность психического развития, ее причины. Акселерация. Отставание в психическом развитии как результат педагогической запущенности, сенсорных дефектов, умственной недостаточности.

Исторический характер возрастной периодизации. Человеческое детство как результат исторического развития. Изменения в характеристиках и возрастных границах каждого периода психического развития. Причины акселерации. Индивидуальные особенности психического развития.

Тема 5. Методы возрастной психологии

Общие методологические принципы изучения психики в свете философской концепции исторического и диалектического материализма.

Анализ и обобщение объективных фактов поведения, психической жизни и различных видов деятельности личности. Основные пути исследования в психологии развития: «поперечные» и «продольные» срезы, изучение развития отдельных сторон психики в процессе их активного формирования, комплексные исследования. Планирование и построение этапов исследования психики развивающейся личности.

Методы изучения психики детей и подростков. Наблюдение, его виды. Цель и условия наблюдения. Процесс и техника наблюдений, способы их фиксации. Значение

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

схемы для проведения стандартизированного наблюдения. Особенности организации наблюдения за поведением, взаимоотношениями и деятельностью детей и подростков.

Эксперимент в возрастной психологии, его виды. Основные признаки эксперимента. Специфика использования лабораторного, естественного и формирующего эксперимента в детской психологии. Условия успешного экспериментирования. Построение формирующего эксперимента: выдвижение гипотезы, выявление фактического состояния и уровня изучаемого процесса, разработка плана активного психолого-педагогического воздействия, выбор методик, формирование изучаемого явления в процессе специально организованного экспериментального обучения, обработка результатов,

сравнение данных констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов, анализ и интерпретация полученных данных.

Методы психологической диагностики: тестовые методики для изучения индивидуальных особенностей личности, ее способностей, уровня достижений в различных областях, уровня умственного развития, качеств личности, типов темперамента и т. д.

Опросные методы изучения психики ребенка. Беседа: особенности ведения клинической беседы, содержание беседы, приемы регистрации ответов испытуемых. Проективные беседы (дополнение незаконченных рассказов, предложений, рассказы детей по картинкам и т.п.).

Изучение продуктов деятельности личности. Анализ детских рисунков, результатов и процесса конструирования, труда, изучение дневников и сочинений.

Близнецовый метод исследования факторов, влияющих на вариативность индивидуальных различий детей. Изучение перинатального и постнатального развития близнецов, особенностей взаимоотношений в близнецовой паре, а также взаимоотношений родителей и близнецов.

Методы изучения взаимоотношений и общения в группе сверстников. Социометрический эксперимент, его модификации, методика одномоментных срезов, стандартизированное наблюдение, анкетирование, проективные методики.

Основные приемы математической обработки фактического материала.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА

2.1 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА В МЛАДЕНЧЕСТВЕ И РАННЕМ ДЕТСТВЕ

Тема 6. Жизнь до рождения. Период новорожденности

Жизнь до рождения. Проблемы перинатальной психологии. Формирование нервной системы в период внутриутробного развития. Рецепторы к моменту

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

рождения. Психологическая связь плода с матерью. Влияние образа жизни матери на психическое развитие до рождения.

Первый кризис – кризис рождения. Новорожденность как переходный этап между внутриутробным и внеутробным развитием. Безусловные рефлексы новорожденного. Особенности развития доношенных и недоношенных детей. Адаптация ребенка к условиям среды. Содержание психической жизни новорожденных. Условия образования первых условных рефлексов. Границы периода новорожденности. Появление первых социальных реакций. Реакция замирания, зрительное и слуховое сосредоточение на лице и голосе человека как условие перехода на новый этап развития. Значение периода новорожденности.

Тема 7. Психическое развитие в младенческом возрасте

Социальная ситуация развития в младенческом возрасте. Основные линии психического развития в младенческом периоде. «Комплекс оживления» и предпосылки его формирования. Возникновение потребности в эмоциональном общении и в удовлетворении сенсорного голода. Развитие эмоциональных контактов с взрослыми и их роль в предупреждении психической депривации у младенцев. Формирование предпосылок развития речи. Подготовительные этапы в развитии речи: гукание, гуление, лепет, понимание речи взрослых, появление первых слов младенца.

Развитие рецепторной и двигательной сферы младенца. Развитие зрительной, слуховой и кожной чувствительности. Избирательность восприятия, узнавание близких людей как предпосылка развития социальной перцепции. Роль ориентировочного рефлекса в развитии внимания младенца.

Развитие движений рук: хватательные движения, неспецифическое и специфическое предметное манипулирование. Переход от внешних ориентировочных действий руки к более сложным и точным движениям рук и пальцев. Роль зрительного контроля за движением руки в развитии зрительно-двигательной координации. Влияние манипулирования на формирование двигательных навыков и развитие интеллекта ребенка.

Овладение передвижением в пространстве: ползание, принятие вертикального положения, первые шаги. Овладение прямохождением и его значение для психического развития ребенка.

Основные достижения в развитии ребенка к концу младенческого периода.

Тема 8. Психическое развитие ребенка в раннем возрасте

Социальная ситуация развития при переходе к раннему возрасту.

Предметно-практическая деятельность – ведущий вид деятельности в раннем возрасте. Развитие нового отношения к миру предметов. Овладение предметными действиями, усвоение назначения, способов употребления и функций предметов, закрепленных опытом человеческой деятельности. Развитие соотносящих и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

орудийных действий как условие для появления новых видов деятельности. Взаимосвязь речи, мышления и предметной деятельности. Возникновение продуктивных видов деятельности. Формирование психологических предпосылок игровой и изобразительной деятельности.

Роль делового общения с взрослыми в овладении ребенком предметно-практической деятельностью.

Предпосылки развития личности в раннем возрасте. Развитие самосознания, осознание своего «Я». Отделение себя от взрослых, своих действий от действий взрослого. Появление притязания на признание, переживание ребенком «гордости за достижения». Первичная половая идентификация, вербализация половой принадлежности.

Особенности эмоционально-волевой сферы в раннем возрасте. Непосредственность, импульсивность, повышенная эмоциональность, неустойчивость эмоциональных состояний.

Развитие познавательной сферы в раннем возрасте. Особенности познавательной активности малышей. Направленность познавательных интересов на мир предметов. Развитие дифференцированной чувствительности. Усвоение перцептивных обследовательских действий. Осознание связи между действием и достигнутым результатом. Развитие умения производить сенсорные и пространственные дифференцировки, переход от метода проб и ошибок к зрительному сопоставлению.

Развитие наглядно-образного мышления. Решение практических задач в действиях с предметами. Формирование символических замещающих действий и усвоение элементарных понятий. Понимание обобщающей функции слова, ступени в развитии обобщений.

Ранний возраст – сензитивный период развития речи. Развитие словаря, усвоение грамматического строя языка, совершенствование звуковой стороны речи. Развитие связной речи. Понимание речи взрослых.

Роль обогащенной социальной и предметной среды в развитии ребенка раннего возраста.

Проблема кризиса трех лет. Пути выхода из кризиса, преодоление негативной симптоматики поведения. Роль семьи в формировании эмоционально-устойчивой личности ребенка.

Значение новообразований раннего детства для общего хода психического развития ребенка.

2.2. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Тема 9. Общая характеристика социальной ситуации развития ребенка в дошкольном детстве

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Переход от раннего детства к дошкольному. Анализ социальной ситуации развития.

Общие условия психического развития дошкольников. Смена ведущего вида деятельности, Переход от предметно-отобразительной к творческой ролевой игре. Основные линии психического развития дошкольников. Характеристика психических новообразований дошкольного возраста.

Тема 10. Развитие личности дошкольника в условиях совместной деятельности и общения

Этапы формирования личности в онтогенезе. Анализ социальной ситуации развития личности дошкольников: в условиях семейного воспитания в разных типах семей, в условиях детского сада, детского дома и других закрытых детских учреждений, разновозрастной группы детского сада. Структура личностной индивидуальности ребенка дошкольника. Формирование психологического образа «Я». Развитие самосознания, самооценки и уровня притязаний. Роль позитивной «Я» – концепции в развитии личности дошкольника.

Развитие направленности и мотивационно-потребностной сферы личности дошкольников. Усвоение этических норм, формирование нравственного поведения.

Психическая депривация и ее роль в развитии личности в дошкольном возрасте. Отклонения в личностном поведении дошкольников, их причины и пути коррекции. Основные новообразования личностного развития в дошкольном возрасте, появление внутренней позиции, готовность принять новую социальную роль «Я – школьник».

2.3. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Тема 11. Проявления темперамента и его развитие у детей

Развертывание темперамента в дошкольном возрасте. Проблема изменчивости и устойчивости темперамента в детском возрасте. Физиологические и психологические предпосылки изменчивости темперамента. Возрастные закономерности созревания свойств нервной системы и формирования симптомокомплексов темперамента детей.

Психологическая характеристика детей разных типов темперамента. Учет типологических особенностей детей в учебно-воспитательной работе. Влияние темперамента на особенности общения детей и стиль их деятельности. Эмоциональные реакции на успех и неуспех у детей разных типов темперамента.

Тема 12. Развитие способностей в дошкольном возрасте

Анализ концепций способностей. Природа способностей и одаренности.

Развитие у дошкольников практических и познавательных способностей. Развитие специальных способностей в дошкольном детстве.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Проблема одаренности в детском возрасте в современных психологических исследованиях.

Признаки проявления одаренности на ранних этапах онтогенеза.

Особенности воспитания личности одаренного ребенка. Индивидуальный подход к детям в процессе формирования их способностей. Формирование самооценки у одаренных детей. Креативность как базисная характеристика личности дошкольника. Основные направления работы педагога и психолога с одаренными детьми.

Тема 13 . Развитие эмоционально-волевой сферы дошкольника

Общие закономерности развития эмоций и чувств в онтогенезе. Особенности эмоционального облика дошкольника. Возрастные особенности возникновения и протекания чувств. Условия развития высших чувств у детей. Социально-психологические условия развития эмоциональной сферы дошкольников.

Развитие воли. Особенности развития волевого поведения детей. Становление этапов волевого действия у детей дошкольного возраста. Преодоление препятствий в процессе достижения цели в структуре волевого действия детей разного возраста.

Формирование произвольности поведения дошкольников, измененииерархии мотивов, соподчинение мотивов. Подчинение волевого поведения нравственным установкам и этическим нормам.

Недостатки волевого развития дошкольников. Капризы, упрямство и негативизм, возрастные особенности их проявления. Негативная симптоматика поведения детей в кризисные периоды развития.

Пути коррекции эмоционально-волевой сферы в дошкольном детстве.

Тема 14. Межличностные отношения и общение в дошкольном возрасте

Группа детского сада как первая официальная социальная группа ребенка. Функции детской группы.

Психологическая структура дошкольной детской группы.

Структура межличностного взаимодействия в дошкольной группе.

Взаимодействие между сверстниками в группе детского сада, детского дома и в разновозрастной группе. Их динамика и формирование, факторы, определяющие положение ребенка в группе, в системе межличностных отношений. Психологическая характеристика популярных и непопулярных детей. Осознание и переживание детьми дошкольного возраста своих отношений со сверстниками. Психологический конфликт в системе межличностных отношений у дошкольников.

Взаимоотношения мальчиков и девочек. Половая дифференциация в системе отношений.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Развитие внеситуативно-личностного и внеситуативно-познавательного общения у детей дошкольного возраста.

Развитие мотивов и средств общения. Специфика общения в разных видах деятельности. Психологический анализ трудностей общения. Преодоление трудностей общения между детьми, коррекция межличностного взаимодействия в дошкольной группе.

2.4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИА

Тема 15. Игровая деятельность как ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте

Психологическая характеристика игры. Анализ теорий детской игры. Исторические и психологические предпосылки игровой деятельности. Психологическая сущность игрового перевоплощения и его роль в развитии личности ребенка. Современная классификация детских игр, социокультурные аспекты развития игры.

Структурные компоненты сюжетно-ролевой игры: сюжет, содержание, роли, правила, игровые действия, игровой материал. Использование предметов-заместителей.

Этапы развития игровой деятельности в дошкольном возрасте. Ранние формы ролевой игры. Возрастные изменения сюжетно-ролевой игры и ее отдельных компонентов.

Игровые и реальные отношения. Формирование взаимоотношений детей в игре. Влияние ролевой игры как ведущего вида деятельности на психическое развитие ребенка.

Тема 16. Психологические особенности изобразительной деятельности дошкольников

Основные вопросы теории детского изобразительного творчества. Природа детского рисунка. Формирование предпосылок изобразительной деятельности.

Этапы развития изодеятельности. Каракули как средство развития штриховой деятельности. Стадии освоения каракулей. От каракулей к графическому образу.

Возникновение изобразительной функции рисования. Создание графического образа. Содержание детского рисунка. Функции детского рисунка. Специфические особенности рисунка детей дошкольного возраста. Выразительные средства детского рисунка. Функции цвета в детском рисунке.

Рисунок как средство отражения социального опыта, как документ эпохи.

Диагностические возможности детского рисунка. Рисунок как средство изучения семейной микросреды и особенностей личности ребенка, его переживаний; психотерапевтический эффект детского рисунка.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Конструктивная деятельность дошкольников, ее специфика, этапы развития. Роль конструктивной деятельности в развитии наглядно-схематического мышления детей.

Тема 17. Психологическая характеристика элементарной трудовой деятельности в период дошкольного детства

Формирование предпосылок трудовой деятельности детей. Освоение отдельных видов трудовой деятельности. Формирование элементарных навыков и умений. Возникновение общественно значимых мотивов трудовой деятельности.

Представления о труде взрослых в структуре психологической подготовки детей к труду. Интерес к профессиональной деятельности взрослых.

Влияние трудовой деятельности детей на развитие их личности, эмоционально-волевой и познавательной сферы. Роль взрослых в становлении элементарной трудовой деятельности детей, формировании у них трудолюбия, основ культуры труда.

Тема 18. Особенности начальных форм учебной деятельности в дошкольном возрасте

Предпосылки учебной деятельности детей. Специфика учебной деятельности дошкольников. Формирование умения учиться. Освоение общих способов и умений, учебных действий. Связь учебной деятельности с игрой. Роль дидактической игры в освоении детьми структурных компонентов учебной деятельности.

Психологический анализ содержания и методов обучения детей дошкольного возраста. Пути активизации познавательной деятельности детей в учении, формирование отношения к учению как средству добывания знаний, освоению различных навыков и умений.

Обучаемость как общая способность к усвоению знаний, ее уровни Психологическая характеристика детей с повышенной и пониженной обучаемостью.

Социально-психологтчесие условия эффективной организации учебной деятельности в период дошкольного детства. Новые формы организации процесса обучения детей. Сочетание коллективных и индивидуальных форм обучения. Влияние игровой и учебной мотивации на успешность деятельности дошкольников. Возрастная динамика отношения к учению. Особенности содержания и методов обучения шестилетних детей. Индивидуально-дифференцированный подход к шестилеткам, испытывающим трудности в овладении учебной деятельностью.

2.5. РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКА

Тема 19. Интеллектуальное развитие детей: теории, проблемы

Показатели и условия интеллектуального развития детей дошкольного возраста. Задачи интеллектуально-познавательного развития детей. Специфика детского

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

мировоззрения. Психология детских вопросов как показателя познавательной активности.

Классификация детских вопросов, отражение в них особенностей представлений детей о мире. Пути активизации познавательной деятельности детей дошкольного возраста. Соотношение интеллектуальных возможностей и познавательных потребностей. Возрастная динамика познавательной активности.

Тема 20. Сенсорное развитие дошкольников, формирование сенсорной культуры ребенка

Основные положения современной теории сенсорного развития ребенка. Современные исследования сенсорных способностей дошкольников. Развитие отдельных видов ощущений и восприятия у детей дошкольного возраста: развитие дифференцированной чувствительности, освоение сенсорных эталонов, формирование перцептивных действий, развитие восприятия пространства, времени и движения; восприятие картинки, рисунка, художественных произведений; восприятие музыки, литературных произведений различных жанров. Восприятие ребенком человека, развитие социальной перцепции как способности воспринимать и оценивать отношения со сверстниками и другими людьми. Этапы сенсорного развития, их связь с деятельностью ребенка. Формирование сенсорной культуры ребенка.

Возможные отклонения в развитии сенсорики у детей дошкольного возраста, пути их коррекции.

Тема 21. Развитие памяти в дошкольном возрасте

Проблема развития памяти в отечественной и зарубежной психологии.

Особенности мнемической деятельности детей дошкольного возраста. Развитие представлений как основы образной памяти. Переход от непроизвольной памяти к произвольной, выделение цели запомнить. Возникновение мнемических действий. Формирование операционных механизмов мнемической деятельности детей.

Воспитание произвольной логической памяти у дошкольников, целенаправленное формирование приемов логического запоминания. Применение приемов самоконтроля в мнемической деятельности. Влияние установки и характера деятельности на продуктивность запоминания у детей.

Индивидуальные различия в области памяти. Случаи эйдетизма у дошкольников. Прошлое и будущее в структуре самосознания ребенка. Роль представлений памяти в формировании «Я – концепции» ребенка.

Возможные отклонения в области памяти у детей дошкольного возраста, основные направления коррекционной работе.

Тема 22. Развитие мышления в дошкольном возрасте

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Анализ теорий детского мышления. Генезис видов мышления. Переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению. Психологическая характеристика наглядно-образного и наглядно-схематического мышления у детей.

Развитие мыслительных операций в свете теории поэтапного формирования умственных действий и понятий. Формы обобщения опыта у дошкольников. Формирование простейших форм рассуждений. Причинное мышление у дошкольников. Овладение рациональными способами решения мыслительных задач. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности детей. Развитие общих интеллектуальных способностей. Освоение приемов опосредования, схематизации, наглядного моделирования.

Возможные отклонения в развитии мышления у детей разных возрастных групп дошкольников, основные направления коррекционной работы.

Тема 23. Воображение и творчество в детском возрасте

Зависимость воображения от опыта ребенка. Воображение и творчество в детском возрасте. Теоретический спор о наличии элементов творчества в детском воображении. Особенности воображения дошкольников наглядность, подвижность, изменчивость фантастических образов, их яркая эмоциональная окраска.

Освоение приемов создания образов воображения, приемов преобразования действительности: комбинирования, смещения признаков, преувеличения, преуменьшения, приписывания несвойственных качеств, превращения.

Пути развития творческого воображения у детей дошкольного возраста: придумывание конца к рассказу или предложению, сочинение рассказов и сказок на заданную тему, замена сюжетов, подмена героев и др. Влияние совместной игровой и изобразительной деятельности на развитие творческого воображения у детей. Повышение коэффициента оригинальности во всех видах деятельности. Роль обогащенной социальной и предметной среды в развитии детского творчества.

Возможные отклонения в развитии воображения у детей. Профилактика и пути коррекции отклонений.

Тема 24. Развитие внимания в дошкольном возрасте

Возрастные особенности внимания детей. Развитие свойств внимания у детей. Зависимость устойчивости внимания от характера воспринимаемых объектов. Соотношение непроизвольного и произвольного внимания в разных видах деятельности.

Формирование устойчивости и сосредоточенности внимания. Роль слова в организации внимания. Пути и средства организации и поддержания внимания детей разного возраста. Взаимосвязь внимания и других психических процессов у детей. Расстройства внимания, способы их предупреждения и коррекции.

Тема 25. Речевое развитие дошкольника

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Становление речи в дошкольном возрасте. Освоение речи как основного механизма социализации. Развитие фонематического слуха. Развитие пассивного и активного словаря. Освоение словарного состава и грамматического строя языка. Осознание звукового состава слова.

Словотворчество и формирование чувства языка.

Развитие форм и функций речи у дошкольников. Развитие обобщающей и планирующей функции речи. Роль речи в развитии познавательных процессов.

Усвоение грамоты в процессе обучения. Овладение механизмом слогового чтения. Роль наглядного моделирования в усвоении грамоты.

2.6. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Тема 26. Психологическая характеристика детей 6-7 лет

Социальная ситуация развития детей на седьмом году жизни. Психофизиологические особенности шестилеток. Психологическая характеристика переходного периода в развитии детей 6 – 7 лет. Содержание основных фаз переходного периода. Проблема кризиса семи лет. Ведущие новообразования личностного и психического развития шестилеток. Смена ведущего вида деятельности (переход от игры к учению). Требования к детям, поступающим в школу.

Тема 27. Структура социально-психологической готовности детей к обучению школе

Социально-психологическая и личностная готовность детей к обучению в школе. Изменение внутренней позиции ребенка. Социальная зрелость старших дошкольников. Проявления социальной активности личности, освоение новых социальных ролей. Формирование представлений о себе как о будущем школьнике. Притязание на признание моральных качеств. Роль оценки взрослых в формировании нравственной зрелости.

Мотивационно-волевая готовность к школе. Анализ мотивов отношения к школе и учению. Внешние и внутренние мотивы. Осознанность учебной мотивации. Формирование способности управлять своим поведением, умственной деятельностью. Готовность к соблюдению правил поведения и нравственных норм.

Интеллектуальная готовность к обучению в школе. Познавательная активность старших дошкольников, ее содержательная направленность. Формирование умений добывать знания. Развитие умственных действий, переход от внешних практических действий к действиям умственным, интериоризированным. Формирование системы образных и вербальных обобщений. Роль образного и наглядно-схематического мышления в подготовке детей к обучению в школе.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Развитие способности к обучению, уровни обучаемости. Формирование готовности к усвоению знаковых систем. Показатели интеллектуального развития детей. Половые различия в интеллектуальной сфере детей, поступающих в школу.

2.7. ПСИХОЛОГИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Тема 28. Общая характеристика переходного периода от дошкольного к младшему школьному возрасту

Требования к детям, поступающим в школу. Особенности социальной ситуации развития личности младшего школьника. Особенности физического и анатомо-физиологического развития детей этого возраста. Изменение социального положения ребенка в связи с поступлением в школу. Осмысление и переживание младшими школьниками своего личного положения ученика. Внутренняя позиция школьника (Л.И.Божович). Перестройка отношений младшего школьника к себе и другим людям.

Тема 29. Психологические проблемы адаптации детей к школе

Социально-психологические аспекты адаптации, уровни адаптации детей к школьному обучению. Причины дезадаптации. Психологическая характеристика неготовых к школе детей. Нарушения эмоциональной сферы первоклассников, изменения динамических показателей тревожности.

Проявление новых социальных потребностей ребенка. Изменение системы интересов и мотивации поведения. Типы поведения первоклассников в новых условиях деятельности и общения.

Особенности развития у ребенка положительного отношения к обучению.

Тема 30. Развитие личности младшего школьника

Самосознание и самооценка личности в младшем школьном возрасте. Развитие самопознания у младших школьников. Представления о себе – основа развития самооценки. Устойчивость и адекватность самооценки. Уровни самооценки. Роль учебной деятельности в развитии самооценки. Влияние отношений учеников в классе на развитие самооценки младших школьников.

Особенности взаимоотношений младших школьников в классе. Статус ученика в системе межличностных отношений и его влияние на развитие личности. Изменение мотивации социометрического выбора при переходе в школу. Самооценка и притязания ученика в системе отношений. Осознание и переживание детьми своего нового положения в группе сверстников. Влияние уровня социально-психологического комфорта в классе на развитие личности.

Основные приемы и методы диагностики и коррекции показателей социально-психологического комфорта в школьном классе.

Особенности эмоционально-волевой сферы младших школьников.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Общая характеристика эмоциональной сферы младшего школьника. Импульсивность эмоций. Развитие социальных эмоций. Характеристика преобладающего эмоционального состояния для младшего школьника. Развитие моральных чувств. Особенности возникновения и развития интеллектуальных чувств у младших школьников. Проявление эмоций удивления, удовольствия, разочарования, сомнений, заинтересованности. Эстетические чувства. Решение внутренних противоречий как механизм возникновения чувств.

Особенности волевых действий младших школьников. Самостоятельность, сдержанность, настойчивость как образования волевой сферы младших школьников.

Проявление индивидуальных личностных особенностей младших школьников. Темперамент и стиль деятельности детей.

Тема 31. Психологическая характеристика учебной деятельности как ведущего вида деятельности младшего школьника

Смена ведущего вида деятельности. Отношение младших школьников к игре. Учебная деятельность и ее структура. Мотивация учебной деятельности у младших школьников. Динамика отношения к учению Учебные действия и их характеристика. Знания, умения, навыки как средства психического развития личности в учебной деятельности. Роль умений и навыков самоконтроля в учебной деятельности для психического развития детей

Развивающее обучение и его место в развитии младших школьников. Обучаемость как способность к усвоению знаний. Уровни обучаемости младших школьников. Принципы системы Л.В.Занкова в развитии младших школьников. Обучение на высоком уровне трудности. Ведущая роль теоретических знаний. Быстрый темп в обучении. Осознание процесса обучения, принятие и осознание учебной задачи.

Тема 32. Особенности развития познавательной сферы младших школьников

Развитие внимания. Соотношение непроизвольного и произвольного внимания младших школьников. Особенности развития свойств внимания. Состояния внимания: действительная внимательность, рассеянность, мнимая рассеянность. Причины рассеянности и ее влияние на учебную деятельность. Приемы организации произвольного внимания детей на уроке.

Новообразования сенсорной сферы детей младшего школьного возраста

Память. Особенности запоминания младшими школьниками учебного материала. Причины стремления к дословному заучиванию и воспроизведению учебных текстов. Соотношение механического и осмысленного запоминания у младших школьников. Развитие произвольной и опосредованной памяти. Систематизация и обобщение при воспроизведении учебного материала. Реминисценция. Причины забывания у младших школьников. Память и индивидуальные особенности личности младшего школьника.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Методы изучения характеристик памяти. Приемы развития памяти. Метод ассоциаций. Методы моделирования и двойного стимулирования. Мнемотехнические методы.

Мышление. Общая характеристика развития мышления младших школьников в учебной деятельности. Поэтапное формирование умственных действий.

Понятия и особенности их формирования у младших школьников. Предметные понятия и понятия отношений. Особенности синтеза, сравнения и обобщения при усвоении учебного материала. Конкретизация. Абстракция, обобщение, классификация у младших школьников. Интериоризация интеллектуальной деятельности младших школьников. Проявления феноменов Ж.Пиаже. Эгоцентризм мышления и речи младших школьников Теоретическое мышление и психические новообразования возраста.

Развитие речи младшего школьника. Особенности письменной речи. Особенности чтения и понимания текста. Интериоризация материала при чтении. Формы речевого поведения детей: говорение вслух, проговаривание шепотом, редуцированный шепот, беззвучное шевеление губами, шевеление губами только при трудностях восприятия материала, чтение глазами. Развитие фонетической стороны речи. Развитие грамматической стороны речи. Развитие лексики у младших школьников.

Соотношение репродуктивных и творческих представлений у младших школьников. Воображение младших школьников в учебной деятельности. Механизмы возникновения образов воображения. Приемы создания образов воображения.

Гендерные различия в умственном развитии младших школьников. Развивающее обучение и его место в развитии младших школьников. Обучаемость как способность к усвоению знаний. Уровни обучаемости младших школьников. Принципы системы Л.В.Занкова в развитии младших школьников. Обучение на высоком уровне трудности. Ведущая роль теоретических знаний. Быстрый темп в обучении. Осознание процесса обучения, принятие и осознание учебной задачи.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ВЗРОСЛЕНИЯ

Тема 33. Проблема взросления в психологии развития

Понятие взросления в психологии. Половое созревание и взросление. Биологические аспекты полового созревания и взросления. Рост человека и изменение его пропорций. Функциональные и морфологические изменения разных систем организма. Гормональная регуляция и половая зрелость. Внешние признаки полового созревания. Факторы, влияющие на рост тела и ход полового созревания. Нарушения в процессесозревания. Нормальное развитие. Акселерация. Взаимодействие различных факторов развития.

Психологические аспекты взросления. Восприятие и приспособление к физическим изменениям. Ограниченность восприятия временной перспективы.

Чувство личной идентичности. Обостренная социальная реакция на физические изменения. Физические изменения и самооценка. Когнитивное развитие. Новые когнитивные структуры: комбинаторика, гипотетическое мышление, идеальное воображение. Развитие общего интеллекта. Способность к интроспекции. Связь между аффективными и когнитивными функциями. Психологическая зрелость.

Личностное развитие при взрослении. Общая характеристика становления личности. Иерархическая классификация потребностей по Маслоу. Физиологические потребности. Потребность в безопасности. Потребность в любви и привязанности. Потребность в социальном статусе. Потребность в самореализации и самоуважении. Типы реагирования: эмоциональная неуравновешенность, нападение или отступление, идеализм. Моральное развитие. Установки и позиции. Ценностные ориентации и их развитие. Стадиальность морального развития в период взросления. Пересмотр ценностных представлений. Либерализация ценностных представлений. Перенос функций примера родителей на референтную группу. Ассимиляция ценностных представлений соответствующей возрасту субкультуре. Развитие «Я» и приобретение идентичности в период взросления. Сексуальность и партнерство. Половая зрелость и половая роль. Сексуальность в период взросления. Роль семьи в период взросления. Процесс отделения от семьи с точки зрения родителей. Взгляд молодежи на отделение от семьи. Семейное единство и конфликты между родителями.

Тема 34. Развитие личности в переходные периоды

Понятие переходного периода в психическом развитии. Роль переходного периода в дальнейшем развитии личности. Необходимость изучения психического развития личности в переходный период.

Понятие возрастного кризиса психического развития. Особая социальная ситуация психического развития в кризисный период. Смена потребностей во время перехода от одного периода к другому. Разные формы протекания кризисов развития. Нарушение полового развития. Кризисы идентичности и авторитетов. Переживание отчуждения (деперсонализации и дереализации). Нарушение оценки своего физического облика (дисморфофобия). Нарцистические кризисы. Суицидальные поступки.

Пути преодоления критических периодов в психическом развитии. Психологические защитные механизмы. Активная деятельность личности в переходный период. Специальная психологическая помощь личности в критические периоды. Развитие интеллекта в переходный период.

3.1. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ В ПОДРОСТКОВОМ И ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Тема 35. Психологические проблемы подросткового возраста. Трудные подростки

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Психологическая роль и место подросткового возраста в онтогенезе. Теоретические взгляды на проблему подросткового возраста.

Характеристика возрастного кризиса при переходе от младшего школьного возраста к подростковому. Влияние полового созревания на формирование представлений о себе у подростков.

Особенности и содержание подростковой субкультуры. Причины обострения противоречий психического развития в переходный период. Изменение отношения подростка к основным видам деятельности. Консерватизм взрослых по отношению к детям в переходном периоде. Условия, благоприятствующие решению конфликтов, связанных с возрастным кризисом. Условия, которые осложняют протекание возрастного кризиса. Понятие «трудный возраст» и причины его возникновения. Продолжительность возрастного кризиса.

Характеристика социальной ситуации психического развития подростка. Ведущие потребности возраста. Мотивация активности подростка. Стремление подростков к взрослости. Несоответствие между притязаниями на взрослость и реальным поведением подростков. Появление потребности в интимно-личностном общении со сверстниками.

Межличностные отношения и интимно-личностное общение как ведущий вид деятельности в развитии подростков. Структура межличностных отношений в малой группе подростков. Самопознание в межличностных отношениях. Самовыражение подростков в межличностных отношениях. Развитие индивидуальности личности. Формы самоутверждения у подростков. Развитие самосознания в подростковом возрасте. Образ "Я". Соотношение в структуре образа «Я» когнитивной части (знания о себе) и аффективной (отношение к себе). Особенности формирования самооценки у подростков. Роль самооценки в саморегуляции у подростка. Развитие ценностных ориентаций.

Дружба подростков. Особенности взаимоотношений с противоположным полом. Переход на новый уровень половой идентификации и дифференциации.

Особенности развития познавательной сферы подростка. Особенности развития эмоционально-волевой сферы подростка. Регулятивная, сигнальная, оценочная, стимулирующая, охранная функции эмоций. Роль эмоций в регуляции межличностных отношений. Развитие воли у подростков. Закрепление сознательной моральной регуляции поступков – новообразование подросткового возраста. Воспитание волевых качеств подростов.

Психологический анализ причин отклоняющегося поведения у подростков. Типы девиантного и деликвентного поведения подростков. Девиантное поведения и типы акцентуации характера у подростков.Влияние подростковой субкультуры на формирование личности подростка.

Тема 36. Развитие личности в переходный период от подросткового к раннему юношескому возрасту

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Возникновение новых возрастных потребностей у старших подростков. Особенности социальной ситуации психического развития личности в переходный период. Возникновение новых отношений к себе как к взрослому человеку. Изменения в понимании своего места и отношениях с другими людьми. Отношение к школе и учебе. Изменения в отношении к школьной оценке. Изменения в мотивации учебы. Познавательные интересы. Особенности личностной рефлексции в переходный период. Особенности межличностного восприятия. Влияние специфической ориентации на будущее на восприятие окружающей действительности. Удовлетворенность настоящим и стремление в будущее. Временные перспективы личности в переходный период. Изменения в структуре самосознания. Возникновение самопрезентации. Развитие эмоциональной стороны самосознания. Изменения в эмоциональном отношении к себе. Развитие регулятивной стороны самосознания. Общие характеристики самосознания в переходный период. Роль отношений со значимыми близкими в развитии самосознания.

Стремление к автономии во взаимоотношениях с взрослыми. Варианты временной перспективы личностного развития. Возникновение потребности во влюбленности. Влюбленность и любовь. Интимно-личностные отношения как ведущий вид деятельности в психическом развитии личности. Первая влюбленность, романтические и интимные отношения и их роль для дальнейшей судьбы человека. Процесс отделения от семьи родителей и создание своей семьи как мечта в юношестве.

Осознание своего жизненного пути. Изменение в структуре и смысле образа «Я». Уровень притязаний. Совершенствование самооценки личностью образа «Я». Развитие ценностных ориентаций личности. Идеалы личности в старшем юношеском возрасте. Особенности развития межличностных отношений и отношений в малых группах по месту работы или учебы. Развитие межличностных отношений личности в семье.

Тема 37. Проблема личностного и профессионального самоопределение в юношеском возрасте

Характеристика социальной ситуации психического развития в юношеском возрасте. Возникновение проблемы морального выбора «Кем быть?» и «Каким быть?». Открытость к обсуждению моральных вопросов со сверстниками и взрослыми. Обращение к источникам морали, которыми пользуются взрослые. Моральные категории добра и зла, совести и достоинства.

Становление мировоззрения. Возникновение новых позиций и отношений у личности юношеского возраста (социальных, политических, религиозных, национальных, культурных, академических и др.) юношеские идеологии и религии. Референтные группы в формировании социальных позиций. Особенности формирования мировоззрения личности в современных условиях. Трудности в выборе моральных критериев в формировании мировоззрения. Национальная идея в мировоззрении юношей. Проблемы связи и взаимопроникновения науки и религии.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Возникновение и развитие мотивации выбора профессии в учебно-профессиональной деятельности. Характеристика учебно-профессиональной деятельности как ведущего вида в психологическом развитии личности в раннем юношестве. Проявление профессиональных интересов и склонностей.

Трудности выбора профессии. Стадии профессионального самоопределения и возраст. Что надо знать о современном мире профессий. Школьная профориентация. Профессиональные намерения юношей и девушек. Учет интересов и склонностей при выборе профессии. Изучение индивидуально-психофизиологических особенностей учащихся в связи с выбором профессии. Профессиональная консультация.

Поиски ответов на вопросы: «Куда пойти?», «Кем быть?», «Каким быть?». Анализ «Я-образа» личности в ранней юности. Соотношения между реальным, идеальным и будущим «Я». Основные противоречия психического развития личности. Акцентуации характера у старшеклассников.

Осознание своего жизненного пути. Изменение в структуре и смысле образа «Я». Уровень притязаний. Совершенствование самооценки личностью образа «Я». Развитие ценностных ориентаций личности. Идеалы личности в старшем юношеском возрасте. Особенности развития межличностных отношений и отношений в малых группах по месту работы или учебы. Развитие межличностных отношений личности в семье.

Развитие личности в трудовой деятельности. Изменение мотивационно-потребностной сферы. Потребность в когнитивной гармонии личности. Психологические трудности юношеского возраста.

РАЗДЕЛ 4. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В АКМЕОЛОГИЧЕСКИ ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Тема 38. Проблема развития личности в зрелом возрасте

Понятие зрелого возраста в психологии развития. Проблема возрастной периодизации развития личности в зрелом возрасте. Принципы возрастной периодизации зрелого возраста. Возрастной кризис в развитии личности при переходе от юности к зрелости.

Потребности личности на первой стадии зрелого возраста. Гендерные различия во внутренней картине мира личности. Возможности удовлетворения возрастных потребностей в семейных отношениях и воспитании детей Дальнейшее развитие мировоззрения личности в первой стадии зрелости. Проявление новообразований личностного развития.

Общая инфантилизация населения. Состояние «ипохондрии» как кризис идентичности. Физиологические изменения активности организма и особенности социализации. Изменения в семье и жизненное пространство. Климактический период у женщин и вызванные им нарушения. Фантомизированное сознание женщин и восприятие границ психической реальности. Изменения в мышлении. Отношение к

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

себе и близким, изменение отношений с детьми. Стрессовые факторы для мужчин и женщин.

Самоактуализация взрослой зрелой личности. Динамика акмеологической зрелости личности. Социальная и правовая зрелость. Профессиональная и творческая зрелость личности. Креативность в акмеологическом возрасте. Этапы профессионального роста. Достижение высшего уровня мастерства.

Развитие потребностей взрослого человека. Возникновение генеративности (чувства необходимости сохранения рода). Развитие интереса к последующему поколению. Возрастание продуктивности и креативности в различных сферах деятельности. Эволюция брачных отношений. Дальнейшая социализация отношений в различных малых группах. Эмоциональная гибкость в отношениях с людьми. Поиск новых форм поведения.

Тема 39. Переживание возрастного кризиса после сорока лет

Миф о кризисе середины жизни. Развитие кризисов в семейных отношениях. Сохранение и изменение физических возможностей.

Психофизиологические и морфофункциональные изменения. Менапауза и климактерий. Сексуальность в среднем возрасте. Здоровье и болезни.

Возникновение и дальнейшее развитие возрастных потребностей. Продуктивность и креативность личности. Возникновение новых переживаний, связанных с отделением детей и освоением новых социальных ролей в связи с созданием детьми самостоятельных семей. Переживание свояченических отношений, которые возникли в результате образования детьми своих семей. Дальнейшее развитие образа «Я». Самооценка и уровень притязаний у личности после сорока лет. Особенности развития взаимодействия личности с другими людьми. Дальнейший поиск новых форм поведения.

Тема 40. Заключительная стадия зрелого возраста

Характерные особенности социальной ситуации развития личности после пятидесяти лет.

Предпенсионное состояние человека. Смена социальных ролей. Понятие эгоистической стагнации. Социальные интересы пожилых людей и чувства, связанные с ними. Понижение работоспособности и повышение раздражительности. Изменение когнитивных функций. Отношение к своему здоровью. Внутриличностный конфликт в пожилом возрасте.

Дальнейшая эволюция семейных отношений. Причины появление стагнации в брачных отношениях. Возможное аффективное обеднение личности в связи со смертью своих родителей или близких людей. Особенности развития личности на заключительной стадии зрелого возраста в трудовой деятельности. Особенности поведения личности этого возраста в свободное от профессиональной деятельности время. Характерные особенности развития личности в зрелом возрасте.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 41. Проблемы геронтологии. Развитие личности в пожилом и старческом возрасте. Долгожители

Проблема развития личности в пожилом возрасте. Границы пожилого возраста. Социальные и биологические условия возникновения возрастного кризиса при переходе от зрелого к пожилому возрасту. Характер протекания возрастного кризиса. Завершение трудовой деятельности. Психологические проблемы пенсионного возраста. Возникновение фонтомных болей, связанных с потерей социального статуса и разрывом социальных связей. Роль жизненного опыта в решении противоречий развития личности. Значение образования и профессиональной подготовки личности в снятии личностных противоречий ее развития. Неадекватное восприятие себя и своих возможностей в пожилом возрасте. Осознание фактов ухудшения здоровья и старения тела. Возникновение самоозабоченности.

Старость. События в жизни и их значимость в старости. Неотреагированный стресс и психосоматические заболевания. Восприятие старости и границы психической реальности. Общие изменения личности в старости. Личность и здоровье. Долгожители. Старики как источники жизненной философии. Семейная жизнь стариков. Оценка собственной жизни.

Религия и восприятие смерти. Смерть и умирание. Мысли о смерти и страх смерти. Стадии приспособления к умиранию. В поисках гуманной смерти (хосписы, эвтаназия).

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. - Москва: «МОДЭК», 2000. – 245 с.
2. Абрамова Г.С. Практикум по возрастной психологии: Учебн. Пособие для студ. Вузов. – М.: Академия, 1999. – 320с.
3. Абрам
4. ова Г.С. Возрастная психология: Учебник для студентов вузов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 624с.
5. Аверин В. А. Психическое развитие ребенка дошкольного возраста. Конспект лекций / СПб., 2000
6. Бархаев Б.П. Педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2007. – 448с.
7. Белановская О.В. Психологические закономерности становления личности в раннем детстве // Пачатковае навучанне, сям'я, дзіцячы сад, школа. - 2000. - № 4 . - С. 93-105.
8. Белоус А.Н. Развитие интеллектуально-познавательной сферы детей дошкольного возраста. – Мн. Беларусь, 2002.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - СПб.: Просвещение, 2006. - 680 с.
10. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо и др. - М., 1984.

11. Волков Б.С., Волкова Н.В. Возрастная психология: Учебн. пособие для вузов в 2-х ч. Ч.1: От рождения до поступления в школу. – М.: ВАЛАДОС, 2005. – 366с.
12. Волков Б.С., Волкова Н.В. Возрастная психология: Учебн. Пособие для вузов в 2-х ч. Ч.2: От младшего школьного возраста до юношества. – М.: ВАЛАДОС, 2005. – 343с.
13. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Детская психология. - М.: Педагогика, 1984. - Т. 4. - 432 с.
14. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Проблемы развития психики. - М.: Педагогика, 1984. - Т. 3. - 468с.
15. Выготский Л.С. Лекции по психологии.- СПб.: Союз, 1997. – 144с.
16. Генетические проблемы социальной психологии / Под ред. Я.Л.Коломинского, М.И. Лисиной. - Мн.: Изд-во Университетское, 1985.
17. Гм. Лефрансуа. Психология для учителя. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК. 2003. – 416с.
18. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. - 1992. - № 1 .
19. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А.Панько. - Мн.: Университетское, 1986.
20. Кайл Р. Тайны психики ребенка С.-П.: ПРАЙМ-Еврознак, 2002. – 416 с.
21. Каменская В.Г. Детская психология с элементами психофизиологии. / М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2005.-288 с.-Высшее образование.
22. Карандашев Ю. Н. Ранний возраст // Основы возрастной диагностики психического развития в раннем детстве. - Мн., 1993. - С. 95 - 154.
23. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. - Мн.: народная асвета, 1984.
24. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. - Мн.: Университетское, 1999. – 316с.
25. Комкова Е. И. Социально-когнитивное развитие ребенка. – Минск: Изд-во БГПУ им. М.Танка. 2005. – 324 с.
26. Комкова Е. И. Генезис когнитивного и социального развития ребенка: монография. – Минск: БГПУ, 2007. – 175с.
27. Кон И. С. Психология старшеклассника. - М.: Просвещение,1982.
28. Кон И. С. Психология ранней юности. – Просвещение, 1989. – 255с.
29. Крайг Г. Психология развития. - СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 992 с.
30. Кулагина И. Ю., Колюцкий Б.Н. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): Учебное пособие. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. -464с.
31. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка // Проблемы развития психики. - М.: Издательство Московского университета, 1981. - С. 509 - 537.
32. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986. - 144 с.
33. Лисина М.И. О механизмах смены ведущей деятельности у детей первых семи лет // Вопросы психологии. - 1978.-№ 5.-С. 73-78.
34. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – Москва: «Педагогика», 1986. - 326с.
35. Миллер С. Психология развития. Методы исследования. С.-П. ПИТЕР, 2002. – 464 с.
36. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. - М., 1998.
37. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. - Москва: Издательский центр «Академия», 1999. - 456 с.
38. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. С.-П.: ПИТЕР,2002. – 640 с.
39. Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. - М.: Тривола, 1995. –

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

360с.
40. .Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. - СПб.: Питер, 1999.
41. Панько Е. А. Проблема психического развития в современной возрастной и педагогической психологии // Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / Под общ. ред. Ф. И. Иващенко, Я. Л.Коломинского. - Мн.: Выш. Школа, 1980. -С. 3 -24.
42. Поддьяков А.Н. Мышление дошкольников в процессе экспериментирования со сложными объектами // Вопросы психологии. –1996. - № 4. – С.14-23
43. Поддьяков А.Н. Ребенок-дошкольник: проблемы психического развития и саморазвития // Дошкольное воспитание. – 1998. - № 12. С.68-74.
44. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В.Давыдова. - М.: Педагогика, 1990.
45. Психология развития. / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: ACADEMA, 2001. – 352 с.
46. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: Психологические исследования / Под ред. А.В.Запорожца, Я.З.Неверович. -М.: Педагогика, 1986.
47. Раис Ф. Психология подросткового и юношеского возраста: Пер. с англ. - СПб.: Питер, 1999.
48. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 1999. – 416с.
49. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. – С-П.: ПИТЕР, 2001. – 224с.
50. Сапогова Е.Е. Психология развития. М.: АСПЕКТ ПРЕСС, 2001. – 460 с.
51. Сенько Т.В. Психология взаимодействия: Диагностика и коррекция личностного поведения: Учеб. пособ. -Мн.: Карандашев, 1998. - Ч. 2. - 272 с.
52. Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Интегральная периодизация общего психического развития // Вопросы психологии. - 1996. - № 5. - С. 37 - 49.
53. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития//Вопросы психологии.- 1991. - №2.-С. 3-17.
54. Смирнова Е.О. Психология ребенка: От рождения до семи лет. - М.: Школа-Пресс, 1997. – 384с.
55. Сонин В.А. Учитель как социальный тип личности. – СПб.: Речь, 2007. – 400с.
56. Старжинская Н.С. Построение процесса усвоения близко родственного языка в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. - 2000. - № 4. - С.45-50.
57. Степанова Е. И. Психология взрослых - основа акмеологии. - СПб.: СПб. Акмеологическая академия, 1995.-168 с.
58. Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. С.-П,: ПИТЕР, 2002. – 256 с.
59. Субботский Е.В. Ребенок открывает мир. - М.: просвещение, 1991.
60. Уайт Б. Первые три года жизни: Пер. с англ. - М.: Педагогика, 1982. - 176 с.
61. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития. – Москва: Педагогика, 1990. – 180с.
62. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. - Москва: Издательский центр "Академия", 1999. – 336 с.
63. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития // Вопросы психологии. - 1998. - №1. - С. 3-20.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

64. Финькевич Л.В. Формирование личности дошкольников в их совместной деятельности со сверстниками // Психология формирования личности детей дошкольного и школьного возрастов: Республ. межведомств, научи, сборник / Под ред. Б.А.Бенедиктова, Р.И.Водейко, Ф.И.Иващенко, Я.Л.Коломинского и др. - Мн.: Народная асвета, 1987. - Вып. 8. - С. 25-31.
65. Харин С.С., Башлаковва Л.Н., Клышевич Н.Ю. Диагностика и коррекция коммуникативной деятельности педагогов. – Мн.: НИО, 1996. -268с.
66. Шахматов Н.Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное. - М.: Медицина, 1990.
67. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Вопросы психологии обучения и воспитания. - Киев: 1961. С.12-13.
68. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. - 1971. - № 4. – 6-20.
69. Эльконин Д.Б. Психология игры.-М.: ВЛАДОС, 1999. – 360с.
70. Эриксон Э. Детство и общество: Пер с англ. - СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.

Дополнительная

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства в контексте развития отношений ребенка в мире // Вопросы психологии. – 2002. - №1. - С.3-16.
2. Анцыферова Л. И. Принцип развития в психологии // Методологические проблемы психологии развития. - М.: Просвещение, 1978.-С. 3-20.
3. Анциферова Л.И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психологический журнал. - 1996. - № 6.
4. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1986. - 420 с.
5. Блонский П. П. Развитие мышления школьника // Избр. психологич. произведения. — М.: Педагогика, 1964. — С. 250-283.
6. Бороздина Л. В. Геронтопсихологические исследования в США // Психологический журнал, 1997. - № 6.
7. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. — М.: Педагогика, 1990.
8. Брусиловский А.И. Жизнь до рождения: Эмбриология человека. - М.: Знание, 1991.
9. Валлон А. Психическое развитие ребенка. - М., 1967.
10. Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. Субъект. Переживание. Действие. Сознание. - Л.: ЛГУ, 1981. - Т.3.-286с.
11. Возрастные и индивидуальные различия памяти / Под ред. А.А.Смирнова. - М.: Просвещение, 1967.
12. Генезис сенсорных способностей. /Под ред. Л.А. Венгера. – 1976.
13. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника / Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. - Мн.: Университетское, 1997. -237 с.
14. Диагностика умственного развития дошкольника / Под ред. Л.А. Венгера, В.В. Холмовской. - М., 1978.
15. Дональдсон М. Мыслительная деятельность детей: Пер. с англ. -М.: Педагогика, 1985.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

16. Драгунова Т. В. Проблемы конфликта в подростковом возрасте // Вопросы психологии. - 1972. - № 2.
17. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения дошкольника // Вопросы психологии. - 1988.-№ 6.-С. 52-59.
18. Дьяченко О.М., Кириллова Л.И. О некоторых особенностях развития воображения у детей дошкольного возраста // Вопросы психологии. - 1980. - № 2. - С.107-115.
19. Заззо Р. Психическое развитие ребенка и влияние среды // Вопросы психологии. - 1967. - № 2. - С. 11-24.
20. Заззо Р. Стадии психического развития ребенка // Развитие ребенка. - М: Просвещение, 1968. - С. 53-86.
21. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т.1- М.: Педагогика, 1986. – 320с.
22. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т.2- М.: Педагогика, 1986. – 296с.
23. Зеньковский В. В. Психология детства. - М., 1996. – 347с.
24. Иващенко Ф.И. Трудовой поступок школьника. - Мн., 1989.
25. Исенина Е.И. Психологические основы речевого онтогенеза в начальном периоде: Автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Мое. гос. ун-т им. М.В.Ломоносова. - М.,1986. - 49 с.
26. Коломинский Я.Л., Харин С.С. Становление субъективной социальности у детей раннего возраста / Вопросы психологии. - 1991. - № 6 . - С. 21-30.
27. Комкова Е. И. Эмоциональный интеллект и интеллектуальные чувства дошкольника // Пралеска. - 2004. - №9. С. 29-32.
28. Комкова Е. И. Межличностное взаимодействие и общение детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с разным уровнем интеллекта // Веснік Брэсцкага ўніверсітэта імя. – 2006. - Серыя гуманітарных і грамацкіх навук- - №3(27). - С. 12-17.
29. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самопознание. - М.: Политиздат, 1986. - 335 с.
30. Кон И. С. Открытие «я». - Москва: Политиздат, 1987. – 367с.
31. Кон И.С. Ребенок и общество: Историко-этнографическая перспектива. - М.: Наука, 1988.
32. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. — М.: педагогика, 1991.
33. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. – Дубн 1997.-Ч. 1,2.
34. Лангеймер И., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. - Прага: Авиценум, 1984. - 334 с.
35. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст. - М.: Педагогика, 1971.
36. Лисина М.И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со сверстниками и взрослыми // Вопросы психологии. 1982. - № 4. - С.18-35.
37. Лурия А.Р. Умственное развитие близнецов / Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. - М.: Изд-во МГУ 1982.-С. 70-93.
38. Лысюк Л.Г. Становление продуктивного целеполагания у детей 2-4 лет в онтогенезе: Дисс. ... д-ра психол, наук.: 19.00.13. -Мн., 1997. - 188 с.
39. Мальцева К.П. Самоконтроль в учебной работе // Вопросы психологии учебной

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

деятельности младших школьников. – Москва: , 1962. С.185-223.
40. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.:Просвещение, 1990. – 192с.
41. Менчинская Н.А. Проблемы учения и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – Москва: Изд-во МГУ, 1978. - С.253-268.
42. Мид М. Культура и мир детства. – Москва: Изд-во Наука, 1988.- 429 с.
43. Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. - М.: Педагогика, 1981. - 240 с.
44. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
45. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И. Лисиной. - М.: Педагогика, 1985.
46. Орлов Ю.М. Половое развитие и воспитание. - М.: Просвещение, 1993.
47. Пергаментщик Л.А. и др. Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. - Мн., 1992.
48. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Интеллект и сенсомоторные функции // Избр. психологич. труды. — М., 1969. С. 109- 172.
49. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. - М.: Педагогика, 1977.
50. Практическая психология образования / Под ред. И.В.Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592с.
51. Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анциферовой. - М.: Наука, 1978. – 365с.
52. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И.В.Дубровиной, А.Г.Рузской. - М.: Педагогика, 1990.
53. Развитие логической памяти у детей / Под ред. А.А. Смирнова. - Москва: «Педагогика», 1976. – 130с.
54. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольников / Под ред. Н.И.Поддьякова, А.Ф.Говорковой. - М, 1985.
55. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В.Равич-Щербо. - М.: Педагогика, 1988.
56. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. - Тула: Приок. кн. изд-во, 1993. - 264 с.
57. Сенько Т.В. Успех и признание в группе: Старший дошкольный возраст. - Мн.: Народная асвета, 1991. - 112с.
58. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии. - М., 1982.
59. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. - М.: Педагогика, 1985.
60. Толстых А. Возрасты жизни. - М., 1988.
61. Фонарева С.В. Развитие предметных действий ребенка. - М., 1968.
62. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей. - М.: педагогика, 1984.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ЧАСТЬ II

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Цели и задачи курса «Педагогическая психология»

Настоящая программа- первая программа курса педагогической психологии для студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование».

Основные критерии при отборе материала: научная ценность как профессионального образования будущего специалиста в области дошкольного воспитания, так как для предстоящей педагогической деятельности выпускника в период реформирования системы образования в Республике Беларусь. Мы стремились к тому, чтобы содержание программы в наибольшей степени способствовало гуманизации педагогического процесса в дошкольном учреждении, школе, педколледже, стимулировало бы педагога к профессиональному самосовершенствованию.

При разработке программы учтены новые данные психологической науки, накопленные за последние годы как в Республике Беларусь, так и в других странах.

Программа рассчитана на студентов, знакомых с основами общей и детской и возрастной психологии.

Цель курса - формирование психологической культуры будущих специалистов дошкольного образования.

Задачи курса:

1. обеспечить усвоение студентами методологических основ педагогической психологии, овладение ими основами психологического обучения, воспитания, психологией педагога и педагогического взаимодействия;
2. сформировать интерес к педагогической психологии, умение видеть ее актуальные проблемы, желание и психологическую готовность к ее решению;
3. содействовать развитию педагогических способностей и одаренности студентов, стимулировать их потребность в профессионально- личностном росте и самосовершенствовании.

Программа составлена с учетом специализаций, приобретаемых студентами, обучающихся на факультете дошкольного образования.

РАЗДЕЛ 1. ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ

Тема 1. Предмет педагогической психологии и ее структура

Предмет педагогической психологии и ее место в системе наук. Связь педагогической психологии с физиологией, педагогикой, частными методиками воспитания и обучения, дефектологией и другими науками. Соотношение педагогической психологии с общей, возрастной, социальной, психологией развития,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

детской, социальной, дифференциальной психологией, патопсихологией и другими отраслями психологической науки.

Задачи педагогической психологии (теоретические и практические). Актуальные проблемы современной педагогической психологии.

Структура педагогической психологии (психология обучения, психология воспитания, психология педагога). Разделы педагогической психологии, обусловленные возрастными особенностями воспитуемых и обучаемых (педагогическая психология раннего детства, педагогическая психология дошкольного возраста, педагогическая психология школьного возраста и др.). Роль педагогической психологии в гуманизации и оптимизации воспитания и обучения на всех этапах системы непрерывного образования. педагогическая психология и Реформа образования в РБ.

Тема 2. Методы педагогической психологии

Методологические основы педагогической психологии. Основные принципы и стратегии, используемые в педагогической психологии. Проблема объективных изменений и оценки психологических аспектов обучения и воспитания, профессиональной деятельности педагога, ее эффективности. Характеристика основных методов педагогической психологии (наблюдение, эксперимент, анкетирование, беседа, контент-анализ, тестирование и др.). Требования к исследованиям в области педагогической психологии. Этапы психологического исследования. Перспективы исследования в сфере педагогической психологии. Требования к компетентности:

Тема 3. Становление и развитие педагогической психологии

Подходы к проблеме исследования истории педагогической психологии. Развитие общества и педагогическая психология. Народная педагогика и педагогическая психология. Роль прогрессивных идей белорусских просветителей - гуманистов XVI – XVIII вв. в создании предпосылок педагогической психологии (Ф. Скорына, Н. Гусовский, С. Будный, Ян Намысловский, К. Нарбут и др.). Причины возникновения педагогической психологии.

Основные этапы развития педагогической психологии. Первый этап - общедидактический (середина XVII - конец XIX в.). Осознание необходимости строить процесс воспитания и обучения на знании закономерностей детского развития, психологизировать педагогику, стремление к всестороннему исследованию человека, формирование высоконравственной личности как характерные особенности данного этапа.

Вклад Я.А. Коменского («Великая дидактика», «Материнская школа» и др.), Ж.Ж. Руссо, Г. Пестолоцци, А. Дистервега, Н.И. Пирогова в создание предпосылок становления педагогической психологии. Проблемы педагогической психологии в трудах К.Д. Ушинского («Человек как предмет воспитания» и др.). Роль знакомства с эволюционной теорией Ч. Дарвина, открытиями в области общей психологии и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

физиологии, использование экспериментального метода в становлении педагогической психологии как самостоятельной науки.

Вклад П.Ф. Каптерева в развитие педагогической психологии. Проблемы педагогической психологии в периодической печати конца XIX в. («Вестник воспитания», «Воспитание и обучение», «Педагогический листок», «Семья и школа» и др.). Полемика о путях развития педагогической психологии, ее предмете, целях, задачах (А.П. Нечаев, Ст. Холл, Хризман и др.).

Вклад С.Т. Шацкого в становление педагогической психологии.

Второй этап становления педагогической психологии (конец XIX - начало 50-х гг. XX в.). Оформление педагогической психологии в самостоятельную отрасль психологии. Образование психологических лабораторий при школах: Э. Мейман (Германия), Д. Селли (Англия), А. Бине, Т. Симон (Франция) и др. Формирование педологии (Дж.М. Болдуин, Э. Мейман, П.П. Блонский и др.

Современное состояние педагогической психологии в Республике Беларусь. Участие психологов в разработке современных национальных программ воспитания и обучения в дошкольных учреждениях («Пралеска» и др.) и школе. Актуальные проблемы педагогической психологии, связанные с последствиями Чернобыльской катастрофы и подходы к их решению. Участие педагогических психологов в инновационных процессах в школах и в дошкольных учреждениях.

Психологические центры в Республике Беларусь; краткий обзор результатов их работы в области педагогической психологии.

Трудности и перспективы в развитии педагогической психологии в Республике Беларусь.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

Тема 4 . Общие вопросы психологии обучения

Психология обучения как важная ветвь педагогической психологии. Роль психологии обучения в реализации системы непрерывного образования. Образование в контексте социализации. Сущность процесса учения и явлений научения. Основные типы научения. Сенсорное, моторное, сенсомоторное научение. Различия научения человека и животного. Уровни научения (рефлекторный, когнитивный, интеллектуальный). Многоуровневое научение как характерное для человека. Виды научения (непреднамеренное, попутное; организованное целенаправленное обучение; научение по механизму импритинга, условнорефлекторное научение, вербальное).

Понятие обучение и его развитие. Обучение как процесс стимуляции и управления внешней и внутренней активностью обучающегося в результате которой у него формируются определенные знания, умения, навыки. Роль обучения в приобщении человека к выработанным обществом знаниям, в развитии и формировании высших психических функций (Л.С. Выготский).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Главные виды деятельности, лежащие в основе обучения (игровая, предметная, экспериментирование и др.). Место учебной деятельности в обучении. Структура учебной деятельности.

Теории обучения. Ассоцианистская концепция обучения; обучение как стимуляция исследовательской деятельности; обучение как стимуляция самостоятельной мыслительной деятельности др.

Достоинства и ограниченность конкретных теорий обучения. Принципы традиционной и гуманистической «центрированной на мире детства» парадигм обучения.

Обучаемость. Основные компоненты обучаемости (глубина ума, гибкость, экономичность мышления, самостоятельность и др.). Показатели обучаемости. Индивидуальные различия обучаемых в учебной деятельности.

Проблема соотношения обучения и развития в психологии. Поиски путей оптимизации обучения в современной педагогической психологии.

Проблемное обучение. Сущность концепции обучения Л.В. Занкова. По- гапное формирование умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Подход к решению проблемы развивающего обучения в работах Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. Формирование позитивной мотивации учения, замена отметки содержательной оценкой как важное условие оптимизации обучения (Ш.А. Амонашвили). Психологические вопросы применения ТСО. Использование программирования, компьютеризации в обучении. Актуальные проблемы дифференцированного обучения. Моделирование процессов научения и обучения и их значение для педагогической психологии. Применение психодиагностических данных в процессе обучения.

Тема 5. Психологические особенности обучения на разных этапах системы непрерывного образования

Обучение и обучающийся. Научение, обучение и возрастная сензитивность. Обучающийся как представитель определенного возрастного периода развития, как субъект образовательной системы.

Начальный этап научения. Особенности научения в младенческом возрасте. Основные сферы научения на данном возрастном этапе (движение, психические процессы восприятия, памяти, наглядно-действенное мышление, речевой слух). Эмоционально-личностное общение как ведущая деятельность младенца.

Научение и обучение в раннем детстве. Учет в обучении предрасположенности (сензитивности) преддошкольника к развитию речи, сенсомоторики. Формы научения в раннем возрасте и их сочетание. Роль манипулятивно-предметной деятельности в научении и обучении детей раннего возраста. Широкое использование непосредственного личностно-делового и делового общения как важное условие

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

успешного обучения в раннем возрасте. Депривация в общении и ранняя сенсорно-двигательная депривация. Их последствия и пути коррекции в раннем детстве.

Научение и обучение в дошкольном возрасте. Подход к проблеме обучения детей дошкольного возраста (Л.С. Выготский, Ж.Пиаже, О. Кро, В. Штерн и др.). Обучение в дошкольном возрасте. Переход от «спонтанного» к «реактивному» (Л.С. Выготский) типу обучения. Изменение отношения дошкольника к требованиям взрослого, его программе, превращение их в собственную программу ребенка как важное новообразование подготовительного систематического периода обучения в школе. Особенности протекания данного процесса. Формы обучения дошкольника. Широкое использование специфических «дошкольных» видов деятельности (игры, рисования и др.) в обучении на данном возрастном этапе.

Психологические основы сенсорного воспитания детей дошкольного возраста. Формирование сенсорных эталонов и перцептивных обследовательных действий ребенка. Условия, благоприятствующие чувственному познанию дошкольником действительности (включение ребенка в содержательные виды деятельности - предметно-манипулятивную, игровую, музыкальную, изобразительную и др., создание обогащенной среды, благоприятного психологического климата и др.). Проблемы развития мыслительной деятельности дошкольника. Формирование знаний дошкольника об окружающем мире, о себе. Учет возможностей ребенка в познании внешних и внутренних связей и отношений. POJ;:» педагога в расширении объема, углубления четких, ясных знаний. Формирование у дошкольников неопределенных гипотетических знаний. Особенности развивающихся гипотетических знаний, их роль в стимуляции познавательной активности.

Условия успешного формирования познавательной активности в детском саду и семье (необходимость преодоления жестких рамок регламентированного обучения на занятиях; широкое использование дидактических игр, включение ребенка в самостоятельную познавательно-практическую деятельность и др.).

Пути влияния предметных действий на развитие наглядно-действенного и наглядно-образного мышления детей, специфически дошкольных видов мышления. Детское экспериментирование и его виды. Место детского экспериментирования в обучении дошкольников. Пробы и ошибки, как обязательный и важный компонент детского экспериментирования. Помощь детям в преодолении боязни делать ошибки, в развитии смелости в поисковой деятельности, умения оперировать развивающимися гипотетическими знаниями. Формирование диалектического мышления в дошкольном возрасте. Использование противоречивых ситуаций в развитии детского мышления.

Внимание взрослых к развитию социального мышления дошкольника. Особенности формирования социального мышления в детском возрасте.

Зарождение предпосылок учебной деятельности к концу дошкольного возраста. Роль учебной деятельности в развитии понятий у дошкольников. Использование поэтапного формирования умственных действий в становлении полноценных понятий у старших дошкольников, в переводе их с уровня дооперативного мышления на уровень конкретных операций (Н.Я. Гальперин, Н.И. Непомнящая, Л.Ф. Обухова).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Максимальное использование возможностей наглядно-действенного и наглядно-образного мышления в учебной деятельности старших дошкольников как важная задача умственного развития в дошкольном возрасте.

Психологическая готовность к обучению в школе. Роль детского практического психолога в оптимизации процесса обучения в детском саду и подготовке его воспитанников к школьному обучению

Психологические требования к программе обучения в дошкольном возрасте. Сравнительная психологическая характеристика современных программ обучения в детском саду («Пралеска», «Радуга», «Истоки» и др.).

Обучение в школе.

Особенности учебной деятельности шестилетних первоклассников. Роль специфически дошкольных видов деятельности в обучении шестилетних учеников. Основные пути гуманизации обучения шестилеток. Обеспечение восприятия шестилетними детьми педагогически обязательной учебной задачи на положительной, значимой для них мотивационной основе, создание на уроке благоприятного климата, укрепление у детей чувства собственного достоинства, веры в свои силы, формирование доверительного отношения с учениками как важные условия оптимизации обучения на переходном к младшему школьному возрасту периоде. Психологические основы двуязычия, пора на них в процессе обучения детей шестилетнего возраста.

Научение и обучение в младшем школьном возрасте. Социальная ситуация развития в младшем школьном возрасте и обучение. Современные подходы к обучению детей младшего школьного возраста. Учебная деятельность как ведущая деятельность младших школьников.

Краткая характеристика знаний, понятий, усваиваемых в процессе обучения в младшем школьном возрасте. Формирование мотивации учебной деятельности у младших школьников.

Особенности овладения учебными умениями и навыками. Формирование обобщенных умений, учебно-организационных, учебно-интеллектуальных. Особое внимание к умению воспринимать указания педагога и следовать им, осуществлять контроль и самоконтроль учебной деятельности, оценивать свои результаты по значимым критериям, связанным с программой взрослого на первом этапе школьного обучения. Формирование специальных учебных умений (чтения, счета, письма и др.).

Уровни учебной деятельности и критерии ее овладения. Методы диагностики и коррекции учебной деятельности в младшем школьном возрасте. Работа с отстающими в учении младшими школьниками. Особенности обучения талантливых и одаренных детей в младшем школьном возрасте. Сотрудничество и сотворчество с родителями младших школьников как важное условие успешного обучения в начальной школе.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Научение и обучение в подростковом возрасте. Особенности учебной деятельности подростка. Изменения в учебной деятельности, связанные с переходом из начальной в среднюю школу. Влияние социальной ситуации развития на мотивацию учения. Отношение к учебной деятельности подростка. Влияние содержания и методов обучения на психическое развитие в среднем школьном возрасте. Психологические особенности обучения подростков физической культуре (рисованию, иностранному языку).

Учет возрастных особенностей (изменения в интеллектуальной и эмоциональной сферах, уровне самостоятельности, возрастание потребности в самоутверждении, интимно-личностном общении) и индивидуальных различий подростков как важное условие эффективности в обучении в подростковом возрасте.

Обучение в юношеском возрасте. Проявление специфики социальной ситуации развития в юношеском возрасте в обучении на данном возрастном периоде. Особенности учебной деятельности старшеклассников. Место учебно-профессиональной деятельности в обучении в юношеском возрасте. Влияние учебной и учебно-профессиональной деятельности на психическое развитие юношей и девушек. Становление теоретического мышления, научного мировоззрения, закладывание основ профессиональных знаний, их системы.

Проблемы дифференцированного обучения старшеклассников и подходы к их разрешению. Психологические особенности преподавания иностранного языка (физической культуры).

Психологические основы обучения предметам психолого-педагогического цикла (в курсе профессионального образования в педагогическом лицее (гимназии). Решение учебно-профессиональных задач и развитие педагогического мышления. Формирование учебно-исследовательских и научно-исследовательских навыков и умений.

Самообразование. Самостоятельная работа как высшая форма учебной деятельности. Возрастающая роль самообразования в юношеском возрасте. Детерминанты самостоятельной работы в области образования. Оказание помощи в самообразовании юношам и девушкам. Психологические аспекты консультативной и просветительной работы с учителями и родителями по проблемам обучения школьника.

*Обучение взрослых***.** Актуальные вопросы обучения взрослых. Опора на акмеологию как важное условие достижения вершин профессионализма. Психологические основы профессионально-педагогического самообразования. Профессиональное самообразование педагога (будущего учителя, воспитателя) как индивидуально-личностный процесс целенаправленного и систематического самосовершенствования, как средство приобщения его к передовым идеям в области педагогических и психологических наук, общечеловеческим и национальным ценностям. Учет диагностических и аутодиагностических показателей, «зоны ближайшего развития» педагога, профессиональных знаний, опыта, индивидуальных

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

особенностей личности и деятельности как важное условие выбора оптимального варианта содержания, формы и методы работы по повышению профессиональной компетенции.

Перспективы развития психологии обучения.

РАЗДЕЛ 3. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

Тема 6. Общие вопросы психологии воспитания

Определение понятия психологии воспитания и его развитие. Место психологии воспитания в структуре педагогической психологии. Основные задачи психологии воспитания.

Подходы к психологическим аспектам воспитания в современных теоретических концепциях (психоаналитической, бихевиористической, адлеровской, гуманистической психологии).

Цели воспитания, их обусловленность состоянием и перспективой развития общества.

Условия развития личности. Общение как важный фактор формирования личности. Социальная ситуация развития и становление личности. Микросреда как источник развития личности и фактор, опосредующий её взаимодействие с широким социальным окружением.

Опора на механизмы развития личности и межличностного общения (идентификация, отчуждение и др.). Средства воспитания, их классификация. Способы оказания влияния на поведение ребенка, его социализацию (позитивное социальное подкрепление, оценка, похвала; моделирование приемлемого поведения, желаемых, предпочитаемых форм его; обеспечение четких вполне определенных социальных ожиданий по отношению к ребенку и стандартов, эталонов поведения и атрибуции и др.). Индивидуально-психологические особенности детей и их учет в воспитательном процессе. Институты воспитания.

Тема 7. Психологические основы воспитания в младенческом, раннем и дошкольном возрасте

Место детства в становлении личности. Организация условий, благоприятных для психического развития младенца. Общение со взрослым как важное условие личностного развития младенца.

Депривация потребности в общении в младенческом и раннем возрасте и возможные ее последствия для дальнейшего развития личности. Пути и средства предупреждения депривации. Коррекция негативных результатов депривации в общении. Своевременное изменение содержания и формы взаимодействия с ребенком как важное условие своевременного появления личностных новообразований ребенка. Начало формирования самосознания ребенка, эмоциональных привязанностей, потребностей в достижении успеха.

Воспитание основ личности дошкольника. Формирование Я-концепции и самооценки. Влияние взрослых (родителей, воспитателей) на самооценку ребенка. Пути и средства оказания влияния на становление позитивного образа «Я», развития чувства самоценности, самоуважения. Оказание помощи в полоролевом развитии ребенка. Формирование мотивационной сферы. Роль педагога своевременном возникновении новых мотивов поведения (игровых, самоутверждения,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

соревновательных, созидательных и др.), способности к соподчинению мотивов. Социально-психологические проблемы формирования гуманистической направленности личности, её духовности. Формирование творческих начал в личности дошкольника. Влияние специфических для дошкольника видов деятельности (игровая, художественная) на развитие его личности. Формирование личности дошкольника в трудовой и учебной деятельности. Организация и руководство детской деятельностью как важный путь влияния педагога на личностное развитие ребенка. Влияние внеситуативно-личностного общения на психическое развитие дошкольников.

Формирование эмоциональной сферы дошкольника. Создание в детском саду атмосферы радости, защищенности как важное условие благоприятного развития эмоциональной сферы ребенка.

Работа с застенчивыми и неуверенными в себе детьми, агрессивными, страдающими неврозами. Использование психогимнастики и игротерапии, арттерапии в воспитательных и коррекционных целях.

Психологические проблемы воспитания одаренных и талантливых дошкольников и пути их решения.

Оптимизация межличностных отношений в «детском обществе» как важное условие благоприятного развития личности дошкольника.

Влияние педагогического общения на развитие личности ребенка и гуманизацию взаимоотношений в дошкольной группе.

Сотрудничество и сотворчество педагогов детского сада и родителей как важное условие гармонического развития личности дошкольника. Опора на народную педагогику как важное условие гуманизации воспитательного процесса в детском дошкольном учреждении.

Психологические проблемы воспитательной работы в дошкольных учреждениях интернатного типа (дошкольный детский дом) и пути их решения.

Помощь психолога в воспитании детей раннего и дошкольного возраста.

Требования к компетентности:

Тема 8. Психология воспитания младшего школьника

Психологические проблемы воспитания в переходный от дошкольного к младшему школьному возрасту период. Формирование позиции младшего школьника. Совместная работа учителя и воспитателя группы продленного дня в целях предупреждения депривации потребности в общении, самоутверждении, признании шестилетних первоклассников как важное условие эффективности воспитательной работы с детьми данного возраста. Формирование позитивного отношения к школе, учителю, учению.

Воспитание у младших школьников гуманного отношения к людям, эмпатии, сострадания. Влияние широкого приобщения детей к общечеловеческим и национальным ценностям в формировании уважения к людям труда, любви к родному краю, национального самосознания. Влияние педагога на оптимизацию взаимоотношений в младшем школьном возрасте. Условия успешного развития

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

познавательных, специальных, практических способностей младшего школьника. Учет возрастной сензитивности данного периода в воспитательном процессе. Использование искусства, физической культуры в формировании личности младшего школьника.
Психологические основы экологического воспитания младшего школьника. Гуманизация взаимодействия педагога с родителями как важное условие успешного решения проблем воспитания младшего школьника.

Психологическая служба в начальной школе.

Требования к компетентности.

Тема 9. Психология воспитания в подростковом и юношеском возрасте

Роль социальной позиции её динамики в воспитании в подростковом и юношеском возрасте. Актуализация потребностей в самоутверждении, самопознании. Формирование отношений с окружающими, осознание их. Формирование мировоззрения и идеалов. Поиск своего места среди близких людей и всего человечества. Особенности формирования эмоционально-волевой сферы в подростковом и юношеском возрасте. Интимно-личностное общение и развитие личности. Роль учебной и учебно-профессиональной деятельности в личностном развитии. Влияние художественной литературы, средств массовой коммуникации на становление личности в подростковом и юношеском возрасте. Психологические основы формирования личности средствами физической культуры, изобразительного искусства. Проблемы полового воспитания и пути их решения.

Психологические основы профориентационной работы. Оказание помощи в профессиональном самоопределении.

Возрастание роли самовоспитания. Работа психолога с «трудными» школьниками в подростковом и юношеском возрастах.

Психологические основы формирования интереса к педагогической деятельности, активно-положительного отношения к детям у учащихся педагогических гимназий, колледжей, педучилищ. Психологическая помощь в профессиональном педагогическом самовоспитании.

Актуальные проблемы формирования педагогических способностей и подходы к их разрешению.

Личностная и межличностная диагностика как важное условие эффективной воспитательной, коррекционной и психопрофилактической работе.

Перспективы в развитии психологии воспитания.

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГА

Тема 10. Общие вопросы психологии педагога

Психология личности и деятельности педагога и её место в структуре педагогической психологии.

Понятие «профессия» и «специальность». Общая характеристика

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

педагогической профессии. Педагогическая профессия как разновидность профессии социономического типа («человек - человек»). Специфические особенности педагогической деятельности: двуединство объекта деятельности (обучающийся, воспитывающийся и учебный предмет), совместность, рефлексивность, динамичность, свойство быть метадеятельностью и др.). Возрастные особенности воспитуемых и обучаемых, их ведущая деятельность как важные детерминанты, обуславливающие особенности труда представителей разных педагогических специальностей (воспитатель детского сада, учитель начальной школы и др.). Педагогическая профессия как профессия высшего типа.

Требования современного общества, государства к личности педагога. Педагогические способности. Профессиональное самосознание в структуре субъекта педагогической деятельности. Соответствие человека педагогической деятельности.

Тема 11. Психология личности и деятельность педагога дошкольного учреждения. Воспитатель

Современные подходы к труду воспитателя детского сада, его роли. Воспитатель как субъект педагогической деятельности. Модели воспитателей. Личностно-ориентированная модель воспитателя детского сада.

Направленность личности воспитателя. Интерес к педагогической деятельности, любовь к детям, чуткость, гуманность как профессионально необходимые качества воспитателя детского сада. Самостоятельность, инициативность, креативность как важное условие достижения педагогического мастерства воспитателя.

Требования к воспитателю как к субъекту гностико-преобразующей деятельности. Гностические качества воспитателя. Психологическая и социально-психологическая наблюдательность, практичность ума, социальный интеллект в структуре субъекта воспитательно-образовательной деятельности в детском дошкольном учреждении.

Характеристика качеств, способствующих успеху в общении (коммуникативность, эмпатия, педагогический оптимизм, тактичность, артистизм, эмоциональная устойчивость и др.). Профессионально значимые волевые качества воспитателя и др. Социально-психологическая готовность к совместной деятельности (желание и умение оказать помощь коллеге, помощнику воспитателя, выработать общее направление в работе с детьми, вступить в сотрудничество, принять критику со стороны коллег, родителей и т.п.). Психологическая характеристика профессионального самосознания воспитателя детского сада.

Педагогические способности воспитателя. Художественные способности в структуре способностей воспитателя детского сада.

Факторы становления и совершенствования личности воспитателя. Индивидуально-типологические особенности, задатки как природно-обусловленные факторы формирования личности воспитателя. Роль социокультурной среды в становлении личности воспитателя. Взаимоотношения с детьми и их родителями как фактор развития личности воспитателя.

Психология деятельности воспитателя. Характеристика структурных компонентов педагогической деятельности воспитателя детского сада. Основные функции воспитателя. Переосмысление содержания функциональных обязанностей воспитателя детского сада в современных условиях. Акцентирование внимания на

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

функциях охраны и укрепления здоровья, воспитательной, развивающей, регулирование взаимоотношении в детской группе, диагностико-коррекционной, гедонистической, сотрудничества с родителями, профессионального самосовершенствования как необходимое условие гуманизации педагогического процесса в дошкольном учреждении.

Цель и мотивы педагогической деятельности; их динамика. Формирование профессионально значимых мотивов деятельности воспитателя детского сада.

Педагогические умения и навыки (гностические, проективные, конструктивные, коммуникативные, организаторские). Особенности проявления педагогических и специальных умений в деятельности воспитателя.

Индивидуальный стиль деятельности и его проявление в работе воспитателя детского сада.

Педагогическое взаимодействие воспитателя и пути его оптимизации. Замена учебно-дисциплинарного типа общения воспитателя на личностно-ориентированный как важное условие его гуманизации. Специфика взаимодействия воспитателя с детьми в разновозрастной группе детского сада. Педагогическая оценка воспитателя. Педагогическое общение воспитателя и детское творчество.

Система взаимодействия «воспитатель - родители детей». Проблемы гуманизации и демократизации взаимодействия воспитателя с родителями воспитанников детского сада. Учет социальных ожиданий родителей по отношению к воспитателю детского сада - важное условие формирования педагогически благоприятных взаимоотношений с семьей, успеха в сотрудничестве. Дифференцированный подход в общении с родителями.

Психологические основы педагогического мастерства и творчества воспитателя. Основы научной организации труда воспитателя детского сада.

Специфические особенности психологии личности и деятельности воспитателя детского сада с правом преподавания иностранного языка.

Тема 12. Психология педагогов дошкольного образования разных специальностей

Музыкальный руководитель детского сада. Требования к личности и деятельности музыкального руководителя детского сада в свете гуманизации системы дошкольного воспитания. Социальные ожидания по отношению к музыкальному руководителю. Психология личности музыкального руководителя детского сада. Способности музыкального руководителя детского дошкольного учреждения. Педагогические, музыкальные, организаторские способности в структуре способностей музыкального руководителя детского сада.

Психология деятельности музыкального руководителя детского сада. Основные функции музыкального руководителя. Развитие личности дошкольника средствами музыки как основная цель музыкального руководителя детского дошкольного учреждения. Формирование основ музыкальной культуры, музыкальности,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

художественного вкуса детей как важные задачи музыкального руководителя. Роль музыкального руководителя в создании в детском саду атмосферы увлеченности художественной деятельностью, искусством, мажорности, творчества.

Характеристика мотивов и профессиональных умений музыкального руководителя. Особенности профессионального взаимодействия музыкального руководителя. Общение посредством музыки в профессиональном взаимодействии. Психологические основы НОТ музыкального руководителя детского сада.

Педагог-организатор физического воспитания.

Требования к организатору физического воспитания в контексте гуманизации системы непрерывного образования. Социальные ожидания по отношению к организатору физического воспитания в детском саду и школе. Психология личности.

ОФВ в детском дошкольном учреждении. Педагогические, физические, организаторские способности в структуре способностей педагога-организатора физического воспитания.

Психология деятельности педагога-организатора физического воспитания дошкольном учреждении. Развитие личности ребенка средствами физической культуры как важная цель деятельности организатора физического воспитания Формирование основ здорового образа жизни, развитие физических способностей ребенка как важные задачи педагога- организатора физического воспитания. Психологические основы современных программ физического воспитания для детей дошкольного возраста («Пралеска», «Гармония», «Физкульт-Ура !» и др.). Основные функции организатора физического воспитания в дошкольном учреждении. Усиление роли функций диагностико-коррекционной, воспитательной, сотрудничества с родителями в деятельности личностно-ориентированного педагога-организатора физического воспитания. Характеристика мотивов и профессиональных умений педагога-организатора физического воспитания .

Профессиональное взаимодействие педагога - организатора физического воспитания и пути его оптимизации в системах: «Педагог-организатор физического воспитания – дети», «Педагог-организатор физического воспитания – другие педагоги дошкольного учреждения».

Педагог-организатор изобразительной деятельности.

Направленность на детей, педагогическую деятельность, глубокий интерес к изобразительному искусству, владения общечеловеческой и национальной культурой, художественный вкус, эмоциональная отзывчивость направленная как профессионально значимые качества, педагога-организатора изобразительной деятельности. Его педагогические, художественные и организаторские способности. Профессиональные знания и умения (педагогические, специальные, методические) организатора изобразительной деятельности, обеспечивающие успех в работе с детьми дошкольного возрастов, реализаций их творческого потенциала.. Использования изобразительного искусства как средства профессионального взаимодействия, развития, формирования и коррекции личнолсти обучающегося,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

самовыражения. Реализация функции самообразования как важное условие профессионального роста организатора изобразительной деятельности, его самоактуализации.

Заместитель заведующего по основной деятельности. Требования к заместителю заведующего дошкольного учреждения по основной деятельности. Социальные ожидания по отношению к нему и особенности структуры его личности. Повышение требований к качествам личности, характеризующих заместителя заведующего по основной деятельности к людям, гуманистическая направленность, внимательность, такт, доброжелательность и др.

Качества, характеризующие заместителя заведующего дошкольного учреждения по основной деятельности как организатора (социальная активность, способность «заражать» своей энергией, ответственность, готовность к взаимодействию, практический ум, самообладание, критичность и самокритичность и др.).

Структура деятельности заместителя заведующего по основной деятельности. Содержание его функциональных обязанностей (диагностико-аналитическая, проективно-конструктивная, стимулирующая, изыскательная, инновационная, регулирующая и др.). Переход от преимущественно-контролирующей системы деятельности к координационно-регулирующей, направленной на создание благоприятного психологического климата в дошкольном учреждении. Возрастание роли изыскательной и инновационной функций заместителя заведующего по основной деятельности. Психологические основы их реализации. Стимулирующая и проективно-конструктивная деятельность заместителя заведующего по основной деятель-ности. Новые подходы к планированию работы в дошкольном учреждении.

Диагностическая функция. Совершенствование профессионализма воспитателя, создание благоприятных условий для самовыражения, гармонического развития личности воспитанников детского сада, формирование интереса, потребности у педагогов в аутодиагностике как важные задачи работы заместителя заведующего по основной деятельности.

Мотивы, профессиональные умения, а так же особенности профессионального взаимодействия заместителя заведующего дошкольного учреждения по основной деятельности. Пути оптимизации профессионального взаимодействия в коллективе (акцентирование внимания на позитивных качествах людей, их творческих проявлениях: предупреждение возможностей стериотипизации, эффекта ореола при восприятии сотрудников, детей; углубление знаний о партнерах во взаимодействии; выражение тактичности, доверительности, терпимости к инакомыслию, уважения к позиции собеседника и др.). Сотрудничество и сотворчество как доминирующие формы взаимодействия администрации дошкольного учреждения с членами педагогического коллектива, родителями. Оказание дифференцированной помощи воспитателям в их профессиональном росте. Роль заместителя заведующего по основной деятельности в формировании творческой направленности коллектива, повышении удовлетворенности трудом его членов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Психологические аспекты научной организации труда заместителя заведующего по основной деятельности. Оценка и самооценка эффективности его деятельности.

Тема 13. Психология учителя.

Требования к личности и деятельности учителя **начальной школы** в свете Реформы школы. Социальные ожидания по отношению к первому учителю первоклассников (шестилетних и семилетних). Педагогические способности учителя начальных классов.

Психология деятельности учителя начальных классов. Психологический анализ трудностей деятельности учителя начальной школы и пути их преодоления. Характеристика педагогического взаимодействия учителя начальной школы и пути его оптимизации. Совершенствование взаимоотношений в системах «учитель - дети», «учитель - воспитатель группы продленного дня», «учитель - родители» как важное условие повышения эффективности труда педагогов начальной школы. Условия, обеспечивающие успех педагога в работе с шестилетними учениками. Требования к учителям, работающим с одаренными и талантливыми младшими школьниками. Психологические основы работы учителя начальной школы с детьми с задержкой психического развития.

Особенности педагогической деятельности **учителя физкультуры** в школе. Психологическая характеристика деятельности учителя иностранного языка. Мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности, гуманизм и любовь к детям, интерес к преподаваемому предмету, стремление к профессиональному самосовершенствованию как значимые личностные качества учителя иностранного языка. Развитое чувство языка, сформированность коммуникативных, лингво-методических и профессионально-методических умений как важное условие профессиональной деятельности учителя иностранного языка. Готовность к обучению иностранному языку детей дошкольного возраста на основе широкого использования специфически детских видов деятельности и принципов развивающего обучения; к обучению учащихся средней школы с учетом психологических особенностей данного возраста и современных прогрессивных технологий обучения иностранному языку. Владение иностранным языком и использование его как средства воспитания и обучения.

Особенности труда **преподавателей психолого-педагогических дисциплин** в педагогических гимназиях, колледжах. Актуальные проблемы профессиональной деятельности учителя психологии и этики семейной жизни в средней школе. Психологические основы совершенствования профессионализма учителей. Овладение психологической культурой как важное условие гуманизации, совершенствования.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1987
2. Березовин Н.А., Коломинский Я.Л. Учитель и детский коллектив. Мн., 1975
3. Васильева А.И., Бахтурина Л.А., Кобитина И.И. Старший воспитатель детского сада. М., 1990
4. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М.В.Гамезо, М.В.Матюхиной, Т.С.Михальчик. М., 1984
5. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского, М.,
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова, М., 1991
7. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986
8. Зимняя Педагогическая психология
9. Иващенко Ф.И. Психология воспитания школьников. Учеб. пособие. Мн., 1996
10. Коломинский Я.Л., Реан А.А. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999
11. Концепция дошкольного образования Республики Беларусь // Пралеска. 2001., №1
12. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993
13. Панько Е.А. Воспитатель детского сада. Психология. Мн., 1998
14. Пралеска. Воспитание и обучение в дошкольном учреждении: Базисная программа и методические рекомендации /Под ред. Е.А.Панько. Мн., 2000
15. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: в 2 т. / под ред. И.И.Ильясова, В.Я.Ляудис. М., 1981

Дополнительная

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. М., 1992
2. Актуальные проблемы дифференцированного обучения. / Под ред. Рожиной. Мн., 1992
3. Аминов Н.А. Задатки, способы и одаренность учителя // Мир психологии. 1997., № 2
4. Амонашвили Ш.А. Обучение, оценка. Отметка. М., 1980Амонашвили Ш.А. Размышления о туманной педагогике. М., 1996
5. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. М., 1980
6. Ангеловски К. Учителя и инновации : Пер. с макед. М., 1991
7. Арисменди А. Дошкольное музыкальное воспитание. М., 1989
8. Арлова Г.ЯП. Беларуская народная педагогіка. Мн., 1993
9. Архипова Е.А. Современный детский сад. Программное обеспечение. 2000. с. 87
10. Бернс Р. Развитие Я- концепции и воспитание: Пер. с англ. М., 1986
11. Берулова М.Н. Состояние и перспективы гуманизации образования / Педагогика. 1996, №1
12. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1984
13. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения. М., 1961

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

14. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968
15. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. Норма и патология. М., 1990
16. Буре Р.С., Островская Л.Ф. Воспитатель и дети. М., 1985
17. Бурменская Г.В., Карабанова О.А., Лидерс А.Г. Возрастно- психоло-гическое консультирование. М., 1990
18. Венгер Л.А. Восприятие и обучение / дошкольный возраст/ М., 1969
19. Воспитатель и дети: источники роста / под ред. В.А.Петровского. М., 1994
20. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика: пер. с англ. М., 1991
21. Выготский Л.С. Детская психология. Собр. Соч.: в 6 т. М., 1984. Т.4.
22. Гильбух Ю.З. Внимание: одаренные дети. М., 1991
23. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? М., 1995
24. Гюнтерклаус Введение в дифференциальную психологию обучения: Пер. с нем. М., 1987.
25. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. 1992., № 1.
26. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996
27. Дергач А.А., Кузьмина Н.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М., 1993
28. Деятельность и взаимоотношения дошкольников /под ред. Т.А.Репиной. М., 1987
29. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / под ред. Д.Б.Эльконина, Л.А.Венгера. М., 1981
30. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника /Под ред. Я.Л.Коломинского, Е.А. Панько. Мн., 1997
31. Дошкольное образование: теория, традиции, проблемы и перспективы развития /Сост. Л.В. Поздняк, Л.Н.Комиссаровая, Т.И.Ерофеева. М., 1997

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Задания для самостоятельной управляемой работы студентов по дисциплине «Возрастная и педагогическая психология: Детская психология»

- **Тема . Факторы психического развития – 2ч. (л.)**

Вопросы:

- Исторически обусловленные реальности существования человека как социально-культурные факторы общепсихического, психосоциального и личностного развития:
  - Реальность предметного мира
  - Реальность образно-знаковых систем
  - Природная реальность
  - реальность социального пространства
  - Детское общество и детская субкультура как институты социализации

Литература

- Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. – Москва, 2006
- Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. – Москва, 2004
- Равич-Щербо И.В. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. – Москва, 1988
- Розум С.И. психология социализации и социальной адаптации человека. – Санкт-Петербург, 2006
- Финькевич Л.В., Савченко Н.В. Социальная психология детства. – Минск, 2010
- Эриксон Э. Детство и общество. СПб, 1996

Форма контроля: темат. сообщения на семинаре

- **Тема. Возрастная периодизация психического развития – 2 ч. (л.)**

Вопросы:

- Гетерохронность основных видов развития в детском возрасте
- Психологическая сущность сензитивного возраста
- Критический и стабильный этап психического развития и возрастная периодизация
- Сравнительный анализ основных подходов к периодизации психического развития
- Современные аспекты развития и возрастная периодизация (ифантилизм, акселерация и др.

Литература

- Выготский Л.С. Проблема возраста /Собр. Соч. в 6 т. Том 4. – Москва, 2006
- Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. – Москва, 2006
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. Т. 1., Москва, 1983
- Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. – Москва, 2004
- Финькевич Л.В., Савченко Н.В. Социальная психология детства. – Минск, 2010
- Эриксон Э. Детство и общество. СПб, 1996

Форма контроля: темат. сообщения на семинаре

- **Тема. Формирование личностной индивидуальности в дошкольном возрасте – 2ч. (л.)**

Вопросы:

- Сущность биологических предпосылок индивидуальности
- Тип ВНД как психофизиологическая основа индивидуальности
- Описательная характеристика проявлений индивидуально-типологических особенностей в детском возрасте
- Развёртывание темперамента и формирование характерологических черт в дошкольном детстве
- Проблема нормативности и отклонений в формировании личности ребёнка. Профилактика отклонений в психодинамическом статусе ребёнка

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Литература

- Астапов. В.М., Микадзе Ю.В. психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. - Москва – Санкт-Петербург. 2009
- Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? – Москва, 2002
- Зейгарник Б.В. Очерки по психологии аномального развития личности. – Москва, 1980
- Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. – Москва – Санкт-Петербург. 2009
- Ле Шан э. Когда ваш ребёнок сводит вас с ума. – Москва, 1990
- Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. – Москва, 2004
- Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. –Москва,1999
- Флэйк-Хобсон К и др. Развитие ребёнка и его отношений с окружающими. – Москва, 1993
- Гарбузов В.И. Нервные дети. – Москва, 1990
- Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. – Москва, 1998
- Исаев Д.Н. Психогигиена пола у детей. –Москва, 1986

Форма контроля: темат. сообщения на семинаре

- **Тема. Психологический конфликт в группе детского сада – 2ч. (л.)**

Вопросы:

- Конфликт в детской группе как социально-психологический феномен. Специфика конфликта
- Функции и последствия конфликта в детской группе: конструктивные и деструктивные
- Виды конфликтов
- Этапы конфликта. Роль конфликтогенов в эскалации конфликта
- Задачи и способы коррекции конфликтов «в операциях» и конфликтов «в мотивах»

Литература

- Зедгенидзе В.Я. предупреждение и разрешение конфликтов у дошкольнков. – Москва, 2005
- Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. – Москва, 2004
- Финькевич Л.В., Савченко Н.В. Социальная психология детства. – Минск, 2010
- Рояк А.А. Психологический конфликт в группе детского сада. – Москва, 1996
- Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности//Вопросы психологии. 1990. № 2. С.35-42
- Романов А.А. Игротерапия: как преодолеть агрессивность у детей. – москва:школьная пресса, 2003
- Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. –Москва,1999
- Фопель К. Как научить детей сотрудничать. Психологические игры и упражнения. – Москва, 2003
- Хухлаева О.В. Лесенка радости. - Москва, 1998
- ЯковлеваН.Г. психологическая помощь дошкольнику. – Москва, 2002

Форма контроля: темат. сообщения на семинаре

- **Тема. Игровая деятельность как ведущий вид деятельности дошкольника – 2 ч.л.**

Вопросы:

- Игра в цивилизационном процессе
- Сравнительная характеристика игры и продуктивных видов деятельности в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

социогенезе

- Виды игры
- Роль игры в общепсихическом и личностном развитии ребёнка
- Кризис игры и кризис детства в современном обществе: анализ причин и последствий

Литература:

- Абраменкова В.В Социальная психология детства. – Москва, 2000
- Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. – Москва, 2004
- Эльконин Д.Б Психология игры. – Москва, 1994
- Флэйк-Хобсон К и др. Развитие ребёнка и его отношений с окружающими. – Москва, 1993
- Осорина М.В. Секретный мир детства в пространстве мира взрослых. – Москва-Санкт –Петербург, 2009
- Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. – Москва-Санкт – Петербург, 2009
- Игра в дошкольном детстве/под ред Панько Е.А. – Москва, 2011

Форма контроля: темат. сообщения на семинаре

- **Тема. Интеллектуальное развитие детей: теории, проблемы – 2 ч. (л.)**

Вопросы:

- Показатели и условия интеллектуального развития детей дошкольного возраста
- Классификация детских вопросов, отражение в них детской картины мира (ДКМ)
- Соотношение интеллектуальных возможностей ребёнка и его познавательных потребностей
- Интеллектуализация ребёнка в современном обществе: проблема природосообразности и гармоничности целостного процесса психического и личностного развития

Литература

- Белоус А.Н. развитие интеллектуально-познавательной сферы детей дошкольного возраста. – Минск, 2002
- Зинц Р. Обучение и память. – Минск,1984
- Одарённые дети /общ. Ред. Бурменской Г.В. – Москва, 1991
- Перре-Клермон А.-Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. – Москва, 1991
- Комкова Е.И. Социально-когнитивное развитие ребёнка. – Минск, 2005
- Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребёнка. Москва, 2000
- Психология социальной одарённости /под ред. Коломинского Я.Л., Панько Е.А. – Москва, 2009

Форма контроля: темат. сообщения на семинаре.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УПРАВЛЯЕМОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

по дисциплине «Возрастная и педагогическая психология: детская психология» семинарские занятия

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

№ п/п	Содержание	Кол-во часов	Форма контроля
1.	**Семинар. Закономерности и динамика психического развития в онтогенезе.** 1. **<u>Составить психологический словарь</u>**. Найти и записать определения следущих слов: онтогенез, филогенез, рост, развитие, созревание, законы развития, свойства развития, формы развития, сферы развития, виды развития, цель развития, движущие силы психического развития, социальная ситуация развития, ведущий вид деятельности, общение, ведущие формы общения, обучение, возрастная сензитивность, зона актуального развития, зона ближайшего развития, интериоризация 2. **<u>Законспектировать</u>** следующие научные работы: ● Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М., 2003. - С.327 – 349. ● Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка/ Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: МГУ, 1981. или в кн.: Психология развития: хрестоматия/ Под ред. А.К.Болотовой, О.Н.Молчановой. - М.: ЧеРо, 2005. - С.26 – 34. ● Лисина М.И. О механизмах смены ведущего вида деятельности у детей в первые семь лет жизни // Вопросы психологии. - 1978. - № 5. ● Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. - М., 1986. - Гл. “ Развитие общения у детей в первые 7 лет жизни” или в кн.: Хрестоматия по возр. психологии / Под ред. Д.И.Фельдштейна. - М., 1996. - С. 136 – 143. ● Выготский Л.С. Проблема возраста (п. 2, 3). Т.4. // Собрание сочинений в 6-ти томах. - М., 1984. <u>или</u> в кн.: Л.С.Выготский. Психология. - М., 2000. - С. 901 – 911. <u>или</u> в кн.: Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М., 2003. - С. 5 – 38. <u>или</u> в кн.: Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. - Спб., 1999. - С. 3 – 40. ● Лейтес Н.С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека // Принцип развития в психологии. - М., 1978. - С. 196 – 210. <u>или</u> в кн.: Псіхічнае развіццё дзяцей: Хрэстаматыя / Склад.	2 ч.	Психологический словарик конспект научных статей, выступление на семинаре

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

	Я.Л.Каламінскі, Л.А.Панько. - Мн., 1994. - С. 85 — 89 3. **<u>Подготовка тематического сообщения</u>** на одну из тем: ● Проблема факторов и движущих сил психического развития в различных психологических теориях. ● Психическое развитие и обучение: концепции Л.С. Выготского и Ж. Пиаже. ● Проблема взаимосвязи психического развития и обучения в современных психологических теориях. Условия развивающего обучения. Литература. 1. Берк Л. Развитие ребенка. - СПб., 2006. - С. 24 — 33, 41 – 69. (68 – 69 – табл) 2. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте: Стенограмма доклада, прочитанного на Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию // Выготский Л.С. Психология развития ребенка. - М., 2003. - С. 349 — 366. <u>или</u> в кн.: Псіхічнае развіццё дзяцей: Хрэстаматыя / Склад. Я.Л.Каламінскі, Л.А.Панько. - Мн., 1994. - С. 45 – 54. 3. Выготский Л.С. Психология развития ребёнка. – Москва, 2006 4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Т. 3. –М., 1984. 5. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М., 1985. <u>или</u> в кн.: Психология развития: хрестоматия/ Под ред. А.К.Болотовой, О.Н.Молчановой. - М.: ЧеРо, 2005. - С.238 – 243 6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986. - Гл. 2, п.3. 7. Занков Л.В. Обучение и развитие/ Избр. Пед. Труды. - М., 1990. 8. Крайг Г. Психология развития. - СПб., 2000. - С. 14 – 21 9. Крэйн У. Теории развития. Секреты формирования личности. - СПб., 2002. - 512 с. 10. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. – Москва, 2004 11. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. - М., 1995. - Гл. 2, п. 3; гл. 4, п.2; гл.5; гл. 6; гл. 10, п.1 12. Обухова Л.Ф. Концепция Ж.Пиаже: за и против. - М., 1981. 13. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. - М., 1994. 14. Психология развития. Учебник для студ. высш.		тематическое сообщение, выступление на семинаре

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

	психол. и пед. учеб. заведений / Под ред. Т.Д. Марциновской. - М.: Академия, 2001. - С. 103 – 107; 333 – 341. 15. Психология человека от рождения до смерти. / Под ред А.А.Реана. - СПб., 2002. - С. 20 – 45, с 61 — 63. 16. Фельдштейн Д.И. Закономерности развития деятельности как основа развития личности // Хрестоматия по возр. психологии / Под ред. Д.И.Фельдштейна. - М., 1996. - С. 121 – 136		
2.	**Семинар. Психологические особенности развития ребёнка в пренатальном периоде. Психическое развитие ребёнка в период новорожденности** 1. Составить схему развития ребенка в пренатальном периоде. 2. Составить таблицу «Тератогены и их воздействие на развитие ребенка в пренатальном периоде». 3. Подготовить презентацию «Период новорожденности: содержание психической жизни, новообразования возраста» или «Жизнь до рождения. Этапы развития в пренатальном периоде» 4. Написать аннотацию к 3-4 источникам ● Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю., Ражников В.Г. Психология вашего младенца: у истоков общения и творчества. - М., 1996 ● Авдеева Н.Н., Мещерякова С.Ю. Вы и младенец. - М., 1991 ● Андреева Н.Г., Соколова Л.В. Этот удивительный младенец. - М., 2001 ● Бертин А Воспитание в утробе матери, или рассказ об упущенных возможностях.- - СПб, 1992 ● Брусиловский А.И. Жизнь до рождения – М., 1984 ● Гроф С За пределами мозга. - М.,2000 ● Константинова Н. Как понят младенца - Ростов-н/Д, “Феникс”, 2000 – 223 с ● Оден М. Возрожденные роды. - М., 1994 ● Психика и роды /Под ред Э.К Айламазяна. - Спб, 1996 ● Свечникова М.Е.Роды без травм. Как родить здорового ребенка – СПб, М., 2001 ● Стэрн Д. Дневник младенца. Что видит, чувствует и переживает ваш малыш — М., 2001. Литература 1. Берк Л. Развитие ребенка Спб, 2006 – С 126 – 285 2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. Младенческий возраст. 1. Период новорожденности. 2. Социальная ситуация развития в младенчестве. // Выготский Л.С. Психология. - М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. - С 911 – 920 3. Крайг Г. Психология развития – СПб, 2000. - С 112 – 129, 152 – 341	2 ч.	Схема развития. Таблица Презентация Аннотация, выступление на семинаре

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

	4. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. - СПб: Питер, 2002. - С 80 – 118 – 214 5. Психология человека от рождения до смерти. - СПб, 2002. - С 96 – 170		
3.	**Семинар. Речевое развитие дошкольников** 1. Составить схему «Становление речи в дошкольном возрасте» 2. Законспектировать работу Выготского Л.С. «Мышление и речь» 3. Проанализировать исследования в области детской психологии по проблеме развития речи по материалам публикаций в периодической печати последних лет (журналы «Псіхалогія», «Вопросы психологии», «Психологическая наука и образование», «Адукацыя і выхаванне», «Педагогика», «Мир психологии», «Психолог в детском саду», «Психология и школа», «Журнал практического психолога» и др. 4. Подобрать материал для развивающих занятий по развитию речи, составить подборку развивающих упражнений и игр, пальчиковой гимнастики. Литература: Берк Л. Развитие ребенка Спб, 2006 – С 564 - 622 Выготский Л.С. Мышление и речь. - Собр. соч. Т. 2. – М., 1982 Кольцова М.М., Рузина М.С. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг. - Спб.2002. Крайг Г. Психология развития – СПб, 2000. - С 267 — 297, 379 — 390. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. - СПб: Питер, 2002. - С 244 - 278 Психология человека от рождения до смерти. - СПб, 2002. - С 105 — 109, 184 — 187 Цвынтарный В.В. Играем пальчиками — развиваем речь. - М, 1997	2 ч.	Схема становления речи. Конспект работы Выготского Л.С. «Мышление и речь» Анализ 2-3 статей Подборка упражнений

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

4	**Семинар. Социально-психологические проблемы подготовки детей к обучению в школе.** 1. Составить схему «Структура психологической готовности к обучению в школе. Соотношение личностной и интеллектуальной готовности к обучению в школе » 2. Подобрать диагностический инструментарий по изучению готовности к обучению в школе. 3. Провести диагностику готовности к школе 2-3 детей старшего дошкольного возраста. 4. Подготовить тематическое сообщение на одну из тем: ● Соотношение личностной и интеллектуальной готовности детей к обучению в школе ● Психологические особенности готовых и неготовых к школе детей. ● Проблема преемственности детского сада и школы. Психологические аспекты. ● Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6 – 7 лет. Проблема кризиса семи лет. ● Специфика учебной деятельности 6 – 7-летних детей. Уровни готовности к учебной деятельности. ● Проблема социально-психологической адаптации детей 6 – 7 лет к школьному обучению. ● Методы диагностики психологической готовности к обучению в школе. ● Оптимальный возраст поступления в школу: критерии и показатели. **Литературе** 1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 2008г. 2. Венгер А.Л. Психологические особенности шестилетних детей. – М.. 1985. 3. Выготский Л.С. Обучение и развитие в дошкольном возрасте / Избр. психол. иссл.- М., 1986 4. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М., 2000. 5. Дубровина Т.Н., Сильвестру А.И. Учет психофизиологических особенностей детей шестилетнего возраста в процессе обучения. – Кишинев, 1986. 6. Змановский Ю.Ф. Шесть лет: детский сад-школа. – М., Знание, 1987. 7. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М., 1986 8. Кравцова Е.Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М., 1991 9. Мухина В.С. Шестилетний ребенок в школе. – М., 1986. 10. Психологические проблемы обучения и воспитания детей шестилетнего возраста. / Круглый стол. / Вопросы психологии 1984., № 4, 5. 11. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста. / Под ред. Венгера Л.А., Эльконина Д.Б., - М., 1988. 12. Сапогова Е.Е. Психологические особенности переходного периода в развитии детей 6 – 7 лет. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1986.		Схема «Структура психологической готовности к обучению в школе. Подборка диагностических методик. Диагностический материал Тематическое сообщение, выступление на семинаре

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

	13. Ульенкова У.В. Шестилетние дети с задержкой развития. – М., 1990.		
5	**Семинар. Развитие личности и межличностного взаимодействия в младшем школьном возрасте** 1. Проанализируйте возрастные особенности развития личности и межличностного взаимодействия в младшем школьном возрасте. 2. Проведите исследование статусной структуры школьного класса (методом социометрического эксперимента). Дайте анализ мотивов выбора. Выявите причины непопулярности отдельных детей в группе сверстников 3. Подберите игры и упражнения, способствующие развитию эмоционально-волевой сферы, комуникативных умений, профилактике конфликтного поведения. с педаг Литература 1. Берк Л. Развитие ребенка Спб, 2006 – С. 692 — 755, 946 — 1022. 2. Валитова И.Е. О кризисе 7 лет и новообразованиях дошкольного возраста. / В сб. Психологические проблемы воспитания и обучения в свете идей Л.С. Выготского. – Мн., 1990. 3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 2008 4. Крайг Г. Психология развития – СПб, 2000. - С 505 — 555. 5. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. – Мн., 1999. 1. Матюхин М.В. Мотивация учения младших школьников. – М., 1984. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. - СПб: Питер, 2002. - С 356 — 392, 426 - 467 2. Психическое развитие младших школьников / Под ред. В.В. Давыдова. - М., 1990. 3. Психология человека от рождения до смерти. - СПб, 2002. - С 242 - 315 4. Реан А.А Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. - Спб, 1999.		Письменный анализ, выступление на семинаре. Диагностический материал, матрица социометрических выборов. Подборка игр и упражнений

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Список основной и дополнительной литературы по дисциплине «Возрастная и педагогическая психология: Детская психология»

Основная:

1. Би, Х. Развитие ребёнка / Х. Би - 9.-изд.-СПб.: Питер, 2004.– 768 с.
2. Волков, Б.С. Детская психология: логические схемы/ Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 252 с.
3. Детская психология: учеб. пособие / под ред. Я.Л. Коломинского,

Е.А. Панько. – Минск: Университетское, 1988. – 399 с.
4. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников: учеб. пособие / под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск: Унівєрсітэцкае, 1997. – 237 с.
5. Кайл, Р. Развитие ребёнка / Р. Кайл. – СПБ.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006.– 640 с.
6. Коломинский, Я.Л. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция/ Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004.– 480 с.
7. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000.– 992 с.
8. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.
9. Мухина, В.С. Детская психология / В.С. Мухина. – М.: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 352 с.
10. Ньюкомб, Н. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. – 8-е междунар. изд. – СПб.: Питер, 2002. – 640 с.
11. Пралеска: программа дошкольного образования/ Е.А.Панько [и др.]. – Минск: НИО; Аверсэв, 2007. – 320 с.
12. Психология детства. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей / под ред. А.А. Реана. – СПБ.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 224 с.
13. Психология детства учебник / под ред. А.А. Реана. – СПБ.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. – 368 с.
14. Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г.С. Урунтаева. – М.: Изд. центр «Академия», 2000.– 408 с.
15. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. – СПБ.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
16. Семёнова, Е.М. Психологическое здоровье ребёнка и педагога: пособ. для педагогов учрежд., обеспечивающих получение дошкольного образования / Е.М. Семёнова, Е.П. Чеснокова. – Мозырь: Белый ветер, 2000. – 174 с.
17. Смирнова, Е.О. Детская психология: учебник для студ. высш. пед. завед. / Е.О. Смирнова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 368 с.
18. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькіна. – 4.-е изд.,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 1999. – 336 с.
19. Урунтаева, Г.А. Практикум по дошкольной психологии: пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 394 с.
20. Хрестоматия по детской психологии / сост. и ред. Г.В. Бурменская. – М: Институт практической психологии, 1996. – 264 с.
21. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконін. – М., 2006. М.: Изд. центр "Академия", 2004. – 384 с.

Дополнительная:

22. Авраменкова, В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре / В.В. Авраменкова. – М.; Воронеж: «МОДЭК»,2000. – 416 с.
23. Авраменкова, В.В. Во что играют наши дети? Игрушка и антиигрушка / В.В. Авраменкова. – М.: Яуза, Эксмо, Лепта Книга, 2006. – 640 с.
24. Алексеева, Е.Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребёнку? Учебно-метод. пособ. / Е.Е. Алексеева. – СПб.: Речь; М.: Сфера, 2009. – 283 с.
25. Амельков, А.А. Опоры по возрастной психологии / А.А. Амельков, М.А. Дыгун. – Мозырь: ООО ИД «Белый ветер», 2002. – 72 с.
26. Белоус, А.Н. Учите детей понимать мир / А.Н. Белоус. – Минск, Аверсэв, 2009. – 142 с.
27. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
28. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-воЭксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
29. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе в контексте проблемы преемственности между дошкольным и школьным образованием/ И.А. Улановская. – Психологическая наука и образование. – 2010. – №3 – С. 106-115.
30. Ермолаева, М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками / М.В Ермолаева. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2007. – 192 с
31. Калач, Л.А Психическое развитие дошкольников: Жизнь после чернобыля / Л.А. Калач, Я.Л. Коломинский. – Минск: Университетское, 2001. – 74 с
32. Калинина, Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р.Р Калинина. – СПб.: Речь, 2003. – 144 с.
33. Коломинский, Я.Л. Психология детей шестилетнего возраста/ Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько.– Минск: «Университетское», 1999.– 316 с.
34. Комкова, Е. И. Генезис когнитивного и социального развития ребенка: монография / Е.И. Комкова. – Минск: БГПУ, 2007. – 175с.
35. Кудрявцев, В.Т. А.В.Запорожец: от идеи самоценности детства – к принципам самодетерминации и амплификации детского развития / В.Т. Кудрявцев [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://www.tovievich.ru/book/print/207.htm. – Дата доступа: 20.01.2011.
36. Лосева В.К. Психосексуальное развитие ребёнка / В.К.Лосева, А.И.Луньков. – М.: А.П.О., 1995. – 52 с.
37. Крейн, У. Психология развития человека. 25 главных теорий. / У. Крейн. – СПБ.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 512 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

38. Марцинковская, Т.Д. История детской психологии / Т.Д. Марцинковская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.
39. Мухина, В.С. Возрастная психология: феменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. / В.С. Мухина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр "Академия", 1998. – 456 с.
40. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: электронный учебно-методический комплекс/ Л.Ф. Обухова [Электрон. ресурс]. – Режим доступа: http://imp.rudn.ru/psychology/age_psychology/index.html. –Дата доступа: 20.01.2011.
41. Осорина, М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб.: Питер, 2009. – 304 с.
42. Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения: Психология / Е.А. Панько. – 2-е изд. – Минск: Зорны верасень, 2006. – 264 с.
43. Панько, Е.А. Детство как самоценность / Е.А. Панько. – Мн.: Изд-во МОИРО, 2009. – 68 с.
44. ПРАЛЕСКА. Воспитание и обучение детей в дошкольном учреждении. Базисная программа и методические рекомендации. – Мн.: НМ Центр, 2000. – 447 с.
45. Рубцов, В.В. Современные проблемы образования детей младшего возраста/ В.В. Рубцов, Е.Г.Юдина. – Мир психологии. – 2010. – №1 (61) – С. 11-24.
46. Савенков А.И. Одарённые дети в детском саду и школе: Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. – М.: Изд. центр «Академия», 2010. – 232 с.
47. Улановская, И.А. О проблемах вхождения дошкольников в образовательную среду школы/ И.А. Улановская. – Психологическая наука и образование. – 2010. – №3 – С. 116-223.
48. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребёнка и условий его развития/ Д.И. Фельдштейн. – Мир психологии. – 2010. – №2 (62) – С. 206-216.
49. Фельдштейн, Д.И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико–методологического обеспечения процесса образования / Д.И. Фельдштейн. – Мир психологии. – 2009. – №1 (57) – С. 211-218.
50. Чиркова, Т.И. Психологическая служба в детском саду: учеб. пособ для псих. и спец. дошк. образования / Т.И. Чиркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 224 с.
51. Шаграева, О.А. Детская психология: теоретический и практический курс / О.А. Шаграева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 368 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Перечень учебных изданий, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины «Возрастная и педагогическая психология: детская психология»

Учебники, учебные пособия, учебно-методические комплексы по детской и возрастной психологии

1. Волков Б. С, Волкова Н. В. Практические вопросы детской психологии / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. - 4-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 208 с: ил. — (Серия «Детскому психологу»).
2. Детская психология: учеб.-метод. комплекс курса / сост. Л.П. Скрыльникова, Л.Г. Сивак, О.Н. Богомягкова. — М. : Флинта : МПСИ, 2007.-104 с.
3. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей

в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004.–480 с.

4. Обухова Л.Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. М. : Тривола, 1995. – 360 с.

5. Першина Л.А. Возрастная психология : Учебное пособие для вузов / Л.А. Першина. — М. : Академический Проект, 2004. – 256 с.

6. Психология развития : Учебник для студ. Высш. психол. И пед. учеб. Заведений / Т.М. Марютина [и др.]; Под ред. Т.Д. Марцинковской. -М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 352 с.

7. Смирнова Е.О. Психология ребенка : Учебник для педагогических училищ и вузов / Е.О. Смирнова. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 384 с.

Хрестоматии:

1. Психология дошкольника : Хрестоматия : Для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000, 408 с.

2. Хрестоматия по возрастной психологии / Сос. Л. М. Семенюк / Под редакцией Д. И. Фельдштейна. - Издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996.—304 с.

Схемы:

1. Бараева Е.И. Психология развития : схемы и комментарии : учеб.-метод. пособие / Е.И. Бараева; под. ред. М.З. Яновского. – 2-е изд., перераб. и доп. Мн. : РИВШ, 2005. – 130 с.

2. Рошко Г.Н. Детская психология в схемах и таблицах : учебно-методическое пособие / Г.Н. Рошко. - Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009. – 59 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 1. Предмет и задачи детской и возрастной психологии

Учебники, учебные пособия, учебно-методические комплексы по детской и возрастной психологии

1. Волков Б. С, Волкова Н. В. Практические вопросы детской психологии / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. - 4-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 208 с: ил. — (Серия

«Детскому психологу»). **С. 24-67.**

2. Детская психология: учеб.-метод. комплекс курса / сост. Л.П. Скрыльникова, Л.Г. Сивак, О.Н. Богомягкова. — М. : Флинта : МПСИ, 2007.-**С. 16-18.**
3. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер. - **С. 10-58.**
4. Обухова Л.Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. М. : Тривола, 1995. – **С.13-26.**
5. Першина Л.А. Возрастная психология : Учебное пособие для вузов / Л.А. Першина. — М. : Академический Проект, 2004. – **С. 3-35.**
6. Психология развития : Учебник для студ. Высш. психол. И пед. учеб. Заведений / Т.М. Марютина [и др.]; Под ред. Т.Д. Марцинковской. -М. : Издательский центр «Академия», 2001. – **С.5-18.**
7. Смирнова Е.О. Психология ребенка : Учебник для педагогических училищ и вузов / Е.О. Смирнова. – М. : Школа-Пресс, 1997. – **С. 15-28.**

Схемы:

1. Бараева Е.И. Психология развития : схемы и комментарии : учеб.-метод. пособие / Е.И. Бараева; под. ред. М.З. Яновского. – 2-е изд., перераб. и доп. Мн. : РИВШ, 2005. – **С. 5; 10-18.**

   - *направления психического развития человека (схема 1.1.)*

   - *материалы по истории становления научного знания в психологии развития.*

2. Рошко Г.Н. Детская психология в схемах и таблицах : учебно-методическое пособие / Г.Н. Рошко. - Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009. – С. 4-6; С.8.

   - *предмет и задачи детской психологии;*

   - *место детской психологии в системе психологических наук;*

   - *структура детской психологии;*

   - *объективные методы детской психологии.*

Тема 2. Закономерности и динамика психического развития

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Учебники, учебные пособия, учебно-методические комплексы по детской и возрастной психологии

1. Бараева Е.И. Психология развития : схемы и комментарии : учеб.-метод. пособие / Е.И. Бараева; под. ред. М.З. Яновского. – 2-е изд., перераб. и доп. Мн. : РИВШ, 2005. – **С.6-9.**
2. Волков Б. С, Волкова Н. В. Практические вопросы детской психологии / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. - 4-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — **С. 106-176.**
3. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. - **С.59-74.**
4. Обухова Л.Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. М. : Тривола, 1995. - **С. 26-28.**
5. Першина Л.А. Возрастная психология : Учебное пособие для вузов / Л.А. Першина. — М. : Академический Проект, 2004. – **С.36-48.**
6. Психология развития : Учебник для студ. Высш. психол. И пед. учеб. Заведений / Т.М. Марютина [и др.]; Под ред. Т.Д. Марцинковской. -М. : Издательский центр «Академия», 2001. – **С. 56-59.**
7. Смирнова Е.О. Психология ребенка : Учебник для педагогических училищ и вузов / Е.О. Смирнова. – М. : Школа-Пресс, 1997. – **С.52-70.**

Хрестоматии:

Хрестоматия по возрастной психологии / Сос. Л. М. Семенюк / Под редакцией Д. И. Фельдштейна. - Издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996.—304 с.

- *Л. Н. Леонтьев. К теории развития психики ребенка с. 5-8.*
- *М. Я. Басов. Проблема развития человека с. 8-17.*
- *А. В. Запорожец. Условия и движущие причины психического развития ребенка с.23-26.*

Схемы:

1. Бараева Е.И. Психология развития : схемы и комментарии : учеб.-метод. пособие / Е.И. Бараева; под. ред. М.З. Яновского. – 2-е изд., перераб. и доп. Мн. : РИВШ, 2005. – **С. 6-9.**
   - *формы развития (схема 1.3.)*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- *закономерности психического развития (схема 1.4.)*

- *принципы психического развития (схема 1.5.)*

- *механизмы психического развития (схема 1.6.)*

- *факторы психического развития (схема 1.7.)*

- *основные категории развития (схема 1.9.)*

2. Рошко Г.Н. Детская психология в схемах и таблицах : учебно-методическое пособие / Г.Н. Рошко. - Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009. – С. 4-6; С.8.
   - *принципы детской писхологии с. 7*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 3. Теории психического развития.

Учебники, учебные пособия, учебно-методические комплексы по детской и возрастной психологии

1. Волков Б. С, Волкова Н. В. Практические вопросы детской психологии / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. - 4-е изд. — СПб.: Питер, 2009. — 208 с: ил. — (Серия «Детскому психологу») **С. 69-106.**
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004.– **С. 60-62.**
3. Обухова Л.Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. М. : Тривола, 1995. – **С. 65-186.**
4. Першина Л.А. Возрастная психология : Учебное пособие для вузов / Л.А. Першина. — М. : Академический Проект, 2004. – **С. 19-31; 39-42.**
5. Психология развития : Учебник для студ. Высш. психол. И пед. учеб. Заведений / Т.М. Марютина [и др.]; Под ред. Т.Д. Марцинковской. -М. : Издательский центр «Академия», 2001. – **С.18-23.**
6. Смирнова Е.О. Психология ребенка : Учебник для педагогических училищ и вузов / Е.О. Смирнова. – М. : Школа-Пресс, 1997. – **С. 30-66.**

Схемы:

1. Бараева Е.И. Психология развития : схемы и комментарии : учеб.-метод. пособие / Е.И. Бараева; под. ред. М.З. Яновского. – 2-е изд., перераб. и доп. Мн. : РИВШ, 2005. – **С. 19-30.**
   - *история основных взглядов и теорий развития человека (схема 3.1.);*

- *стадии психосексуального развития человека по З. Фрейду (биогенетический подход) (схема 3.2.);*
- *стадии периодизации по Э. Эриксону (социогенетический подход) (схема 3.3.);*
- *периоды развития интеллекта по Ж. Пиаже (схема 3.4.);*
- *стадии морального развития по Л. Кольбергу (схема 3.5.);*
- *экологическая модель развития человека У. Бронфенбреннера (схема 3.8.);*

2. Рошко Г.Н. Детская психология в схемах и таблицах : учебно-методическое пособие / Г.Н. Рошко. - Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009. – 59 с.
   - *теории психического развития ребенка с. 15.*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 4. ПЕРИОДИЗАЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Учебники, учебные пособия, учебно-методические комплексы по детской и возрастной психологии

1. Детская психология: учеб.-метод. комплекс курса / сост. Л.П. Скрыльникова, Л.Г. Сивак, О.Н. Богомягкова. — М. : Флинта : МПСИ, 2007.-**С. 24-26.**
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004.– **С 73-74.**
3. Першина Л.А. Возрастная психология : Учебное пособие для вузов / Л.А. Першина. — М. : Академический Проект, 2004. – **С. 44-50.**
4. Психология развития : Учебник для студ. высш. психол. и пед. учеб. заведений / Т.М. Марютина [и др.]; Под ред. Т.Д. Марцинковской. -М. : Издательский центр «Академия», 2001. – **С. 264-305.**
5. Смирнова Е.О. Психология ребенка : Учебник для педагогических училищ и вузов / Е.О. Смирнова. – М. : Школа-Пресс, 1997. – **С. 70-77.**

Хрестоматии:

Психология дошкольника : Хрестоматия : Для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., прераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000, 408 с.

Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе с.87-98.

Схемы:

Бараева Е.И. Психология развития : схемы и комментарии : учеб.-метод. пособие / Е.И. Бараева; под. ред. М.З. Яновского. – 2-е изд., перераб. и доп. Мн. : РИВШ, 2005. – **С. 34-35**.

- *периодизация психического развития по Л.С. Выготскому (схема 4.8.);*
- *периодизация психического развития по Д.Б. Эльконину (схема 4.9.).*

Тема 5. ПСИХИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ НОВОРОЖДЕННОГО И МЛАДЕНЦА

Учебники, учебные пособия, учебно-методические комплексы по детской и возрастной психологии

1. Детская психология: учеб.-метод. комплекс курса / сост. Л.П. Скрыльникова, Л.Г. Сивак, О.Н. Богомягкова. — М. : Флинта : МПСИ, 2007.- **С. 30-37.**
2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004.– **С.76-84.**
3. Обухова Л.Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. М. : Тривола, 1995. – **С. 193-212.**
4. Першина Л.А. Возрастная психология : Учебное пособие для вузов / Л.А. Першина. — М. : Академический Проект, 2004. – **С.58-79.**
5. Психология развития : Учебник для студ. Высш. психол. И пед. учеб. Заведений / Т.М. Марютина [и др.]; Под ред. Т.Д. Марцинковской. -М. : Издательский центр «Академия», 2001. – **С. 194-199.**
6. Смирнова Е.О. Психология ребенка : Учебник для педагогических училищ и вузов / Е.О. Смирнова. – М. : Школа-Пресс, 1997. – **С. 83-144.**

Хрестоматии:

1. Психология дошкольника : Хрестоматия : Для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., прераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. С. 362-376.

   А. Гезелл Педология раннего детства.

Схемы:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

1. Бараева Е.И. Психология развития : схемы и комментарии : учеб.-метод. пособие / Е.И. Бараева; под. ред. М.З. Яновского. – 2-е изд., перераб. и доп. Мн. : РИВШ, 2005. – **С. 36-39.**

   - о*сновные рефлексы новорожденного (схема5.1.);*

   -общая характеристика психического развития ребенка в младенческом возрасте(схема 5.2.);

   - развитие когнитивной сферы в младенческом возрасте (схема 5.3.);

   - физическое развитие младенца (схема 5.4.);

2. Рошко Г.Н. Детская психология в схемах и таблицах : учебно-методическое пособие / Г.Н. Рошко. - Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009. – 59 с.

   - младенческий период с.23

   - своеобразие психической жизни новорожденного (по Л.С.Выготскому) с.25;

   - комплекс оживления с. 26.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 6. РАННЕЕ ДЕТСТВО (ОТ 1 ГОДА ДО 3 ЛЕТ)

Учебники, учебные пособия, учебно-методические комплексы по детской и возрастной психологии

1. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004.– **С. 86-99.**
2. Обухова Л.Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. М. : Тривола, 1995. – **С.212-230.**
3. Першина Л.А. Возрастная психология : Учебное пособие для вузов / Л.А. Першина. — М. : Академический Проект, 2004. – **79-91.**
4. Психология развития : Учебник для студ. Высш. психол. И пед. учеб. Заведений / Т.М. Марютина [и др.]; Под ред. Т.Д. Марцинковской. -М. : Издательский центр «Академия», 2001. – **С.199-206.**
5. Смирнова Е.О. Психология ребенка : Учебник для педагогических училищ и

вузов / Е.О. Смирнова. – М. : Школа-Пресс, 1997. – **С.147-236.**

Хрестоматии:

1. Психология дошкольника : Хрестоматия : Для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000, 408 с.

   Гуськова Т.В., Елагина М.Г. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет ***С. 236- 243.***

2. Хрестоматия по возрастной психологии / Сос. Л. М. Семенюк / Под редакцией Д. И. Фельдштейна. - Издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996.— 304 с.

   Л. И. Божович, Л. С. Славина. Переходный период от младенчества к раннему возрасту С. **188-194.**.

Схемы:

1. Бараева Е.И. Психология развития : схемы и комментарии : учеб.-метод. пособие / Е.И. Бараева; под. ред. М.З. Яновского. – 2-е изд., перераб. и доп. Мн. : РИВШ, 2005. – **С. 40-42.**

- *общая характеристика развития ребенка в раннем детстве (схема6.1.);*

- *развитие когнитивной сферы в раннем детстве (схема 6.2.);*

- *характеристика кризиса трех лет (схема 6.3.);*

- *зарождение самосознания ребенка в раннем детстве (схема 6.4.);*

3. Рошко Г.Н. Детская психология в схемах и таблицах : учебно-методическое пособие / Г.Н. Рошко. - Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009. – 59 с.

- *раннее детство с. 28;*

- *возникновение стремления к самостоятельности. Кризис 3-х лет с. 33;*

- *важнейшие достижения детей раннего возраста с.34.*

Тема 7. ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО (от 3 до 6–7 лет)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Учебники, учебные пособия, учебно-методические комплексы по детской и возрастной психологии

1. Детская психология: учеб.-метод. комплекс курса / сост. Л.П. Скрыльникова, Л.Г. Сивак, О.Н. Богомягкова. — М. : Флинта : МПСИ, 2007.- **С. 37-99.**

2. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004.– **С.102-312.**

3. Обухова Л.Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. М. : Тривола, 1995. – **С.231-260.**

4. Першина Л.А. Возрастная психология : Учебное пособие для вузов / Л.А. Першина. — М. : Академический Проект, 2004. – **С.92-139.**

5. Психология развития : Учебник для студ. Высш. психол. И пед. учеб. Заведений / Т.М. Марютина [и др.]; Под ред. Т.Д. Марцинковской. -М. : Издательский центр «Академия», 2001. – **С. 206-221.**

6. Смирнова Е.О. Психология ребенка : Учебник для педагогических училищ и вузов / Е.О. Смирнова. – М. : Школа-Пресс, 1997. – **С. 239 – 378.**

Хрестоматии:

1. Психология дошкольника : Хрестоматия : Для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., прераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000, 408 с.

   Д.Б. Эльконин Психологические вопросы игры дошкольника ***С. 28-41.***

   А.В. Запорожец Развитие рассуждения в дошкольном возрасте ***С. 161-168.***

   Н.Е. Анкудинова О развитии самосознания у детей ***С. 207-216.***

   В. Штерн Психология раннего детства до шестилетнего возраста.

   С. 314- 322.

2. Хрестоматия по возрастной психологии / Сос. Л. М. Семенюк / Под редакцией Д. И. Фельдштейна. - Издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996.—304 с.
   - *Лисина М.И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни* ***С. 136- 143.***
   - *Д.Б. Эльконин Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры* ***С. 143-148.***

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Схемы:

1. Бараева Е.И. Психология развития : схемы и комментарии : учеб.-метод. пособие / Е.И. Бараева; под. ред. М.З. Яновского. – 2-е изд., перераб. и доп. Мн. : РИВШ, 2005. – С. 43-51.
   - *психическое развитие ребенка в дошкольном детстве (схема 7.1.);*
   - *развитие когнитивной сферы дошкольника (схема 7.2.);*
   - *развитие высших чувств в дошкольном детстве (схема 7.4.);*
   - *структура сюжетно-ролевой игры по Д.Б. Эльконину (схема 7.6.);*
   - *взаимоотношения дошкольников в игре (схема 7.7.);*
   - *развитие самосознания дошкольника (схема 7.9.);*
   - *характеристика кризиса семи лет (схема 7.13.);*

2. Рошко Г.Н. Детская психология в схемах и таблицах : учебно-методическое пособие / Г.Н. Рошко. - Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009. – 59 с.

   - *сенсорное развитие дошкольника с. 36-38;*
   - *основные виды деятельности дошкольника (по Е.О. Смирновой) с.39;*
   - *учебная деятельность дошкольников (по А.П. Усовой) с. 44;*
   - *развитие форм общения со взрослым с. 50;*
   - *психологическая готовность к школе с. 56.*

Тема 8. МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ (ОТ 6–7 ДО 10–11 ЛЕТ)

Учебники, учебные пособия, учебно-методические комплексы по детской и возрастной психологии

1. Обухова Л.Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. М. : Тривола, 1995. – **С. 260-274.**

2. Першина Л.А. Возрастная психология : Учебное пособие для вузов / Л.А. Першина. — М. : Академический Проект, 2004. – **С. 140-157.**

3. Психология развития : Учебник для студ. Высш. психол. И пед. учеб. Заведений / Т.М. Марютина [и др.]; Под ред. Т.Д. Марцинковской. -М. : Издательский центр «Академия», 2001. – **С. 221-227.**

Хрестоматии:

1. Психология дошкольника : Хрестоматия : Для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / сост. Г.А. Урунтаева. – 2-е изд., прераб. и доп. – М. :

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Издательский центр «Академия», 2000, 408 с.

Е.Е. Сапогова Своеобразие переходного периода у детей 6-7 –летнего возраста. ***С. 288-296.***

2. Хрестоматия по возрастной психологии / Сос. Л. М. Семенюк / Под редакцией Д. И. Фельдштейна. - Издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996.—304 с.

Д.Б. Эльконин Психологические вопросы формирования ... учебной деятельности в младшем школьном возрасте ***С. 158-160.***

Схемы:

1. Бараева Е.И. Психология развития : схемы и комментарии : учеб.-метод. пособие / Е.И. Бараева; под. ред. М.З. Яновского. – 2-е изд., перераб. и доп. Мн. : РИВШ, 2005. – 130 с.

- *теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (схема 7.3.);*
- *общая характеристика психического развития ребенка с младшем школьном возрасте(схема 8.1.);*
- *структура учебной деятельности младшего школьника по В.В. Давыдову (схема8.2.);*
- *мотивация учебной деятельности младшего школьника (Л.И. Божович, В.М. Матюхина) (схема 8.4.);*

Задания для самостоятельной управляемой работы студентов по дисциплине «Возрастная и педагогическая психология: Возрастная психология»

- **Тема. Подростковый возраст. Социальная ситуация развития – 2ч. л.**

Вопросы:

- Становление теоретических взглядов на подростковый возраст как самостоятельный период онтогенеза
- Подростничество в цивилизационном процессе: культурно-историческая ретроспектива
- Проблемы и последствия неудачной социализации подростков: дети-изгои, дети-беглецы
- Своеобразие социальных отношений в подростковом возрасте
- Сложность границ мира детства и мира взрослости: диссонанс представлений о групповой идентичности
- Подростковый возраст – «эпоха романтизма»: прав ли С. Холл? - эссе

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Литература

- Андреева И.Н. Подросток: проблемы личности и взаимоотношений. – Новополоцк, 2000
- Баташев А.В. Моделирование социальной действительности в подростковом возрасте //Мир психологии. – 2007.- С. 26-34
- Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. – Москва, 2004
- Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – Санкт-Петербург, 2006
- Розин В.М. Подростковая культура: природа отклоняющегося поведения /Мир психологии. – 2007. №4. – С. 49-58
- Флэйк-Хобсон К и др. Развитие ребёнка и его отношений с окружающими. – Москва, 1993

Форма контроля –эссе

- **Тема. Развитие личности и межличностного взаимодействия в подростковом возрасте – 2ч.л.**

Вопросы:

- Сущностные изменения содержания межличностных отношений в подростковом возрасте.
- Современный подросток и культура взрослого сообщества:проблема преемственности
- Подростковые сообщества: мотивация включения, виды и направленность
- Подростковая субкультура: проблема трансформации общечеловеческой культуры
- Конфликт поколений – конфликт культур

Литература

- Андреева И.Н. Подросток: проблемы личности и взаимоотношений. – Новополоцк, 2000
- Баташев А.В. Моделирование социальной действительности в подростковом возрасте //Мир психологии. – 2007.- С. 26-34
- Гарбузов В.И. Практическая психотерапия или как вернуть ребёнку и подростку уверенность в себе. – СПб, 1994
- Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. – Москва, 2004
- Соловьёва Н.В. Условия и факторы развития подростка //Мир психологии, 2007. №4
- Фельдштейн Д.И. Подросток на дистанции взросления и в пространстве его определения //Мир психологии, 2007. №4
- Федоркина А.П. Формирование образа мира в контексте развития современных информационных процессов //Мир психологии, 2009. № 4. – С. 86-94

Форма контроля: тематические сообщения, презентации

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- **Тема. Молодость. Основные линии онтогенеза в молодости – 2ч.л.**

Вопросы:

- Социально-психологические задачи возраста молодости
- Жизненный мир и центральный жизненный принцип
- Типы жизненного мира и основные линии онтогенеза в молодости
- Этот «лёгкий» кризис 30 лет?
- «Невыносимая лёгкость бытия» - хорошо сказал Кундера?

Литература

- Актуальные проблемы социализации молодёжи в современном мире. - Минск, 2010
- Бабосов Е.М. Ценностные ориентации молодёжи в современном мире. – Минск, 2009
- Кулагина В.С., Колюцкий Н.В. Возрастная психология. – Москва, 2011
- Поляков А.М. Психология развития. – Минск, 2009
- Петрищев В.И. Социализация молодёжи на рубеже 90- годов XX века. - Красноярск, 1992
- Розум С.И. психология человека отрождения до смерти. – СПб, 2001
- Розум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека. – Санкт-Петербург, 2006
- Шамионов Р.М. Личность и её становление в процессе социализации. – Саратов, 2000

Форма контроля: сочинение (по выбору)

- **Тема. Поздняя зрелость. Общая характеристика возраста – 2ч.л.**

Вопросы:

- Пожилой возраст – современные научные сведения о динамике развития
- Мотивация аффиллиации в пожилом возрасте
- Как предупредить и минимизировать снижения когнитивной функции личности?
- Условия оптимизации качества жизни пожилого человека
- Межпоколенная семья как особый институт социализации ребёнка: роль бабушек и дедушек как агентов социального развития ребёнка
- «Времена года» - права ли А.Борисова (эссе-размышление)

Литература

- Кулагина В.С., Колюцкий Н.В. Возрастная психология. – Москва, 2011
- Поляков А.М. Психология развития. – Минск, 2009
- Психология человека от рождения до смерти /под общей редакцией А.А.Реана. – СПБ ,2011
- Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – Москва, 1997

Форма контроля: тематические сообщения, эссе (по выбору).

Тема: Основы геронтологии – 2 часа (практические)

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Практическое задание: законспектировать следующие первоисточники:

Анцыферова Л. И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного развития личности // Психологический журнал. - 1996. - № 6. - С. - 60-71

Бороздина Л. В., Молчанова О. Н. Самооценка в старости. // Самооценка в разных возрастных группах: от подростков до престарелых. - М: ООО Проект-Ф, 2001. С. 114-119; 140-145.

Лидерс А. Г. Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании // Психология зрелости и старения. - 2000. - № 2. - С. 6 -11).

Марцинковская Т.Д. Особенности психического развития в позднем возрасте // Психология зрелости и старения. - 1999. - № 3. - С. 13 - 17

Форма контроля: проверка конспектов, активность студентов при обсуждении темы на семинарском занятии.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Задания для управляемой самостоятельной работы по дисциплине «Возрастная и педагогическая психология: Педагогическая психология»

(4 часа лекций и 2 часа практических занятий)

Тема 3.1. Общие вопросы психологии воспитания (2ч.)

Задание 1. Проанализируйте различные определения понятия «воспитание», встречающиеся в современной психолого-педагогической литературе. Выделите ключевые характеристики понятия «воспитание».

Задание 2. Проанализируйте подходы к психологическим аспектам воспитания в современных теоретических концепциях (психоаналитической, бихевиористической, адлеровской, гуманистической психологии).

Задание 3. Подготовьте психологическую консультацию для родителей по проблеме эмоционально-личностного развития и воспитания дошкольников.

Примерная тематика консультаций:

8. «Влияние родителей на ценностный мир детей»
9. «Ревность ребенка: как помочь преодолеть её»
10. «Воспитание чувства юмора и оптимизма»
11. «Значение сказки в воспитании гуманных чувств дошкольника»

12.«Как помочь ребенку преодолеть страх»
13.«Как воспитать у дошкольника чувство ответственности»
14.«Если ваш ребенок агрессивен…»
15.«Семейные праздники в воспитании самоценности у ребенка» и др.

Форма контроля: проверка на семинарском занятии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону 2000.
2. Педагогическая психология./ Под ред. Н.В. Клюевой. М. 2003.
3. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. Спб.1999.
4. Коломинский Я.Л., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. - Спб.: Питер 2004.
5. Педагогическая психология./ Под ред.И.Ю. Кулагиной. М. 2008.
6. Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного образования./ Под ред. Е.А. Панько. Мн. 2002.

Тема 3.3. Психологические основы воспитания в младенческом, раннем и дошкольном возрасте (2ч.)

Задание 1. Сделайте краткий сравнительный анализ развития личности детей в младенческом, раннем, дошкольном возрасте.

Задание 2. Сделайте краткий сравнительный анализ воспитательных приемов в работе с детьми младенческого, раннего и дошкольного возраста.

Задание 3. Подготовьте тематическое сообщение и разработайте игровые занятия-тренинги для дошкольников:

Темы:

1. Влияние режиссерской игры на развитие личности дошкольника.
2. Формирование эмоциональной сферы дошкольника.
3. Работа с застенчивыми и неуверенными в себе детьми.
4. Работа агрессивными детьми.
5. Работа с детьми, страдающими неврозами.
6. Использование психогимнастики, игротерапии и арттерапии в воспитательных и коррекционных целях.
7. Психологические проблемы воспитания одаренных и талантливых дошкольников и пути их решения.
8. Влияние взрослых (родителей, воспитателей) на самооценку ребенка.
9. Игра в воспитании мальчиков и девочек.
10. Формирование коммуникативной культуры дошкольника

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

11.Снятие психологического напряжения у дошкольников
12.Развитие навыков группового взаимодействия
13.Развитие эмоциональной сферы дошкольника

Форма контроля: проверка на семинарском занятии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону 2000.
2. Педагогическая психология./ Под ред. Н.В. Клюевой. М. 2003.
3. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. Спб.1999.
4. Педагогическая психология./ Под ред.И.Ю. Кулагиной. М. 2008.
5. Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного образования./ Под ред. Е.А. Панько. Мн. 2002.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов на Дону. 1997.
7. Панько Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения. Психология. Мн.2006.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 4.1. Общие вопросы психологии педагогической деятельности (2ч.)

Задание 1. Подготовьте рефераты

1. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов педагогического процесса.
2. Профессионализм и творчество педагога.
3. Индивидуальные стили деятельности учителя.
4. Общая характеристика педагогической деятельности.
5. Основные области затруднения в педагогической деятельности.
6. Мотивация педагога и удовлетворенность профессией.
7. Социально-психологические особенности коллектива учителей.
8. Культура педагогического общения.
9. Интегральные личностные характеристики педагога (педагогическая направленность, компетентность, эмоциональная гибкость).
10. Педагогическая социальная перцепция.
11. Рефлексивно-перцептивные умения педагога.
12. Стили педагогического общения.
13. Средства развития профессионального самосознания.
14. Профессионально-личностное саморазвитие педагога.
15. Профессиональная Я-концепция педагога.
16. Авторитет и такт учителя.
17. Профессиональное здоровье педагога.

Задание 2. Напишите сочинение «Мой путь в педагогическую профессию» или «Я – педагог».

Задание 3. Для описания деятельности педагога наряду с другими используются следующие термины: направленность, центрация, фасилитация, индивидуальный стиль деятельности. Приведите их определения.

Форма контроля: проверка на семинарском занятии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов Н.А. Задатки, способности и одаренность учителя // Мир психологии. – 1997. – № 2. – С. 17-26.
2. Белухин Д.А. Учитель: от любви до ненависти... (Техника профессионального поведения): Кн. для учителя. – М.: Нар образование, 1994. – 140 с.
3. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – С.Пб.: Сентябрь, 2001. – 260 с.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.:Просвещение, 1983. – 96 с.
5. Миронова М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 44-55.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 204 с.
7. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 77-82.
8. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – С.Пб.: Питер, 1999. – 4416 с.
9. Рыданова И.И. Педагогические конфликты: пути преодоления. – Минск: Дизайн, 1998. – 80 с.
10. Сластенин В.А., Шутенко А.И. Профессиональное самосознание учителя // Magister. – 1995. - № 3. – С. 52-58.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Тема 4.3. Профессиональное самосознание педагога(2ч.)

Задание 1. Подготовьте сообщение и разработайте примерную программу тренинга развития личностных качеств с игровыми заданиями для будущих педагогов с указанием целей и задач

Темы:

1. Развитие педагогических способностей будущих педагогов.

2. Развитие коммуникативных способностей педагогов
3. Формирование культуры педагогического общения.
4. Развитие социально-перцептивных способностей будущих педагогов.
5. Развитие креативности будущих педагогов.
6. Развитие творческих способностей будущих педагогов.
7. Способы профилактики стресса в педагогической деятельности.
8. Проект моего профессионального «Я».
9. Формирование профессиональной направленности.
10. Формирование мотивации обучения.
11. Укрепление психологического здоровья педагога.
12. Пути преодоления педагогических конфликтов.

Задание 2.

1. Оцените у кого-либо из своих товарищей по группе сформированность тех качеств и способностей, которые необходимы педагогу. Оценить то же самое у самого себя или у кого-либо из преподавателей (по согласованию с ним).

2. Составьте список личностных и профессиональных качеств будущего педагога, способствующих установлению правильных отношений с детьми, коллегами, администрацией и удовлетворенности профессиональной деятельностью.

3. Провести самоанализ, составить рекомендации, разработать план и программу формирования у себя основных педагогических умений.

Форма контроля: проверка на семинарском занятии.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ЛИТЕРАТУРА

1. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
2. Крупенин А.Л., Крохина И.М. Эффективный учитель. Практическая психология для педагогов: Книга о технологии превращения детей в хороших учеников. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1995. – 480 с.
3. Миронова М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 44-55.
4. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М.: Флинта, 1998. – 204 с.
5. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии. – 1990. – № 2. – С. 77-82.
6. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – С.Пб.: Питер, 1999. – 416 с.
7. Рыданова И.И. Педагогические конфликты: пути преодоления. – Минск: Дизайн, 1998.– 80с.
8. Сластенин В.А., Шутенко А.И. Профессиональное самосознание учителя // Magister. – 1995. - № 3. – С. 52-58.

ТЕМА 4.4. Педагогическое взаимодействие(2ч.)

Задание 1. Подготовьте рефераты

1. Организация педагогом групповой деятельности и управление межличностными отношениями в группах и коллективах.
2. Социально-психологические особенности коллектива учителей.
3. Педагогическое общение как форма взаимодействия субъектов педагогического процесса.
4. Педагогические конфликты и пути их разрешения.
5. Гуманизация педагогического взаимодействия как важное условие учебно-воспитательного процесса.
6. Типы педагогического отношения к детям.

Задание 2. Ответьте на вопросы

1. Почему терпимость как личностное качество педагога определяет как эффективность познания личности ребенка, так и продуктивность педагогической деятельности? Выявите соотношение понятий «терпимость» и «толерантность». Раскройте факторы, обусловливающие терпимость: социогенетический, микросредовой (психогенетический), биогенетический.
2. Какие межличностные противоречия побуждают учащихся к конфликтному взаимодействию с учителем? Какие факторы являются доминирующими: рациональные или эмоциональные? Почему оценочная деятельность учителя часто является объектом конфликтов со школьниками?
3. Предложите рекомендации по совершенствованию взаимодействия педагогов с детьми, предупреждению предвзятости в их восприятии и дайте им развернутое психологическое обоснование.

Форма контроля: проверка на семинарском занятии.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

ЛИТЕРАТУРА

1. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства. – М., 1999.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
3. Левитан К.М. Культура педагогического общения: Учеб. пос. – М., 1995.
4. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. – М., 1979.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
6. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998. – 200 с.
7. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.
8. Педагогические ситуации: Практикум // Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология.– С. 379-399.
9. Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994.
10. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология.– СПб., 1999. – 416 с. - (Сер. «Мастера психологии»).
11. Рыбакова М.М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе: Кн. для учителя. – М., 1991.
12. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. – СПб., 2001. – С. 93-115.

В заданиях реализована практическая направленность курса «Педагогическая психология», возможность применения теоретических знаний на практике.

Задания составлены с целью активизации межпредметных связей, знаний по детской психологии, педагогике. Задания имеют как репродуктивный, так и творческий характер.

Список литературы по дисциплине «Возрастная и педагогическая психология: педагогическая психлология»

Основная литература

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М; Воронеж, 1995.
2. Возрастная и педагогическая психология. /Под ред. А.В. Петровского.– М., 1979.
3. Возрастная и педагогическая психология. /Под ред. М.В. Гомезо, М.В. Матюхиной, Т.С. Михальчик. – М., 1984.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М., 1991.
5. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка. – М., 2006.
6. Давыдов, В.В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
7. Занков, Л.В. Обучение и развитие. – М., 1975.
8. Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования личности // Принцип развития в психологии. – М., 1978.– С. 243-267.
9. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д., 1997.
10. Иващенко, Ф.И. Психология воспитания школьников: учеб. пособие.– Мн., 1996.
11. Коломинский, Я.Л., Реан, А.А. Социальная педагогическая психология. – СПб., 1999.
12. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение. – М., 1979.
13. Маркова, А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
14. Митина, Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессионального развития учительской жизнедеятельности. – М., 1990.
15. Немов, Р.С. Психология. В 2-х кн. – Кн. 2.: Психология образования. – М., 1994.
16. Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения. Психология. – 2-е изд. – Мн., 2006.
17. Пралеска. Программа дошкольного образования / Под ред. проф. Е.А. Панько.– М., 2007.
18. Рубинштейн, С.Л. Психологическая наука и дело воспитания // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1976. – С. 183-193.
19. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии: в 2 т. / под

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М., 1981.

20. Эльконин, Д. Б. Психология игры.-2-е изд.-М., 1999.

21. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 2000.

Дополнительная литература

22. Абраменкова, В. Во что играют наши дети? Игрушка и антиигрушка. – М., 2006.

23. Акимова, М.К., Козлова, В.Т. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. – М., 1992.

24. Актуальные проблемы дифференцированного обучения. /Под ред. Рожиной. – М., 1992.

25. Аминов, Н.А. Задатки, способы и одаренность учителя // Мир психологии. – 1997.– №2.

26. Амонашвили, Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка. – М., 1980.

27. Амонашвили, Ш.А. Размышления о туманной педагогике. – М., 1996.

28. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. – Т 2.– М., 1980.

29. Ангеловски, К. Учителя и инновации: пер. с макед. – М., 1991.

30. Архипова, Е.А. Современный детский сад. Программное обеспечение. – 2000.

31. Байярд Р., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток.- М., «Просвещение», 1991.

32. Белановская, О.В. Диагностика и коррекция самосознания дошкольников. – Мн., 2004.

33. Белоус, А.Н. Учите детей познавать мир. – Мн., 2009.

34. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. – М., 1986.

35. Бодалев, А.А. Личность и общение. – М., 1984.

36. Бреслав, Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и патология. – М., 1990.

37. Бурменская, Г.В., Карабанова, О.А., Лидерс, А.Г. Возрастно-психологическое консультирование. – М., 1990.

38. Венгер, Л.А. Восприятие и обучение. Дошкольный возраст. – М., 1969.

39. Воспитатель и дети: источники роста / Под ред. В.А. Петровского. – М., 1994.

40. Гурко, Г.П., Панько, Л.А. Асаблівасці прафесійнай самасвядомасці педагогаў дашкольных устаноў з рознай спецыялізацыяй // Весці БДПУ. – Серыя І. –2004. – №4. – С. 47-50.

41. Гюнтер, К. Введение в дифференциальную психологию учения: пер. с нем./ Под ред. И.В. Равич-Щербо. – М., 1987.

42. Давыдов, В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. – 1992. – №1.

43. Давыдов, В.В., Кудрявцев, В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступеней // Вопросы психологии. – 1997. – №1.

44. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника. /Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Минск, 1997.

45. Елканов, С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя.– М., 1989.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

46. Игра дошкольников / Под ред. С.Л. Новоселовой. – М., 1989.
47. Кайл, Р. Детская психология: Тайны психики ребенка. - СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
48. Калинина, Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду. – СПб., 2003.
49. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987.
50. Каптерев, П.Ф. Детская и педагогическая психология. – М; Воронеж. – 1999.
51. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М., 2004.
52. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Мн., 1984.
53. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Диагностика педагогического взаимодействия. – Мн., 1993.
54. Коломинский, Я.Л., Панько, Е.А. Психология детей шестилетнего возраста. – Мн., 1999.
55. Кондратьева, С.В. Педагогическая и возрастная психология. – Ч. 2.: Психология учителя. – Гродно, 1996.
56. Крайг, Г. Психология развития. - СПб.: Питер, 2000.
57. Кудрявцев, В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культурно-исторический подход. –Ч. 1.: Современное детство и инновации в дошкольном образовании. – Дубна, 1997.
58. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1996.
59. Кузьмина, Н.В., Реан, А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб., 1993.
60. Лазурский, А.Ф. О естественном эксперименте // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. – М., 1980.
61. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
62. Новикова, Г.П. Проблемы модернизации и перспективы развития дошкольного образования // Педагогическое образование и наука. – 2008.–№1.
63. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: ТЦ «Сфера», 1996.
64. Одаренные дети в детском саду и школе. – М., 2000.
65. Основы профессионального самосовершенствования педагога дошкольного учреждения / Под ред. Е.А. Панько. – Мн., 2002.
66. Панфилова, М.А. Игротерапия общения.– М., 2001.
67. Психическое развитие воспитанников детского дома. /Под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской.– М., 1990
68. Психология педагогического взаимодействия. /Под ред. проф. Я.Л. Коломинского. – СПб., 2007.
69. Работаем по программе «Пралеска». – Мн., 2007.
70. Радынова, О.П. Музыкальные шедевры: Авторская программа и методические рекомендации.– М., 1999.
71. Ремизовская, Е.Р. Солнышко: Система, методика, опыт музыкального воспитания детей раннего и дошкольного возраста. – Мн., 1996
72. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе. – М., 2000.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

73. Семенова, Е.М., Чеснокова, Е.П. Психологическое здоровье ребенка и педагога / Под ред. проф. Панько Е.А. – Мозырь, 2010.
74. Сенько, Т.В. Психология взаимодействия. – Ч 2.: Диагностика и коррекция личностного поведения. – Мн., 1998.
75. Социальная одаренность и коммуникативные способности: выявление и развитие в дошкольном возрасте. /Под ред. Я.Л. Коломинского, Е.А. Панько. – Мозырь, 2005.
76. Флейк-Хобсон, К. Развитие ребенка и его отношений с окружающими. М., 1993.
77. Хухлаева, О.В., Хухлаев, О.Е., Первушина, И.М. Маленькие игры в большое счастье. Как сохранить психическое здоровье дошкольника. – М., 2001.
78. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. – М., 1982.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ФОРМЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ

Методические рекомендации

Самостоятельная работа студентов является важнейшим компонентом педагогического процесса, направленного на подготовку специалистов для системы дошкольного образования. Она способствует активному приобщению к научному наследию мировой психолого-педагогической науки, расширяя тем самым кругозор и стимулируя творческую деятельность.

Самостоятельная работа студентов предполагает выполнение различных видов учебных, исследовательских, практических заданий по психологическим дисциплинам учебного плана профессиональной подготовки, осуществляемых ими как в условиях аудиторной, так и внеаудиторной работы. Выполнение этих заданий требует от студентов самостоятельного решения различных учебно-исследовательских задач, личностной вовлеченности, высокого уровня самоорганизации и самоконтроля.

Цель управляемой самостоятельной работы студентов – формирование и развитие навыков учебной работы, стимулирование внутренних психологических механизмов интеллектуальной активности, развитие

познавательных способностей, создание условий для активного включения студентов в учебно-исследовательскую и учебно-профессиональную деятельность.

КОНСПЕКТ

Учебная работа студента начинается с конспекта лекции. В нем отражается

обобщающие формулировки и ссылки на авторов основных теоретических

положений и методологических установок.

Конспектирование первоисточников (научной книги или статьи) - это вид учебно-исследовательской работы студентов (УИРС). Конспектирование – краткое изложение содержания, смысла и основных идей оригинальной, классической, научной литература (но не учебников). В конспекте фиксируются основные мысли произведения без подробностей и второстепенных деталей. В текстовом конспекте могут содержаться авторские цитаты (они заключаются в кавычки), а также сокращенное изложение основных идей.

Выделяют следующие виды конспектов:

1. Плановый конспект – излагается в соответствии с предварительно намеченным планом произведения; каждому вопросу плана отвечает определенная часть конспекта:

а) вопросно-ответный (конспект содержит точные ответы на поставленные вопросы);

б) схематичный плановый конспект (отражает логическую структуру и взаимосвязь отдельных положений).

2. Свободный конспект – сочетает выписки, цитаты; часть текста может быть изложена тезисно.

3. Тематический – содержит подборку материала по определенной теме, может носит обзорный или хронологический характер.

В любом научном тексте содержится основная информация и вспомогательная. К основной информации относятся: определения научных понятий, формулировка законов, теоретических принципов. К вспомогательной информации относятся разного рода комментарии, иллюстративный материал, методические рекомендации. Содержание конспекта составляет переработанная основная информация, представленная

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

в обобщенном и сокращенном виде. Представить логические связи и иерархию понятий можно с помощью системы заголовков, подзаголовков и ключевых слов, дидактической обработки записей, построения таблиц, диаграмм и др. видов наглядного материала.

РАБОТА СО СЛОВАРЯМИ

Успешному усвоению знаний по предметам психолого-педагогического цикла, обеспечивающих профессиональную подготовку студентов, способствует самостоятельная работа со словарями. Настольной книгой каждого студента должны стать философский энциклопедический словарь, педагогическая энциклопедия, психологические словари, толковый словарь и т.п.

Формы и методические приемы работы со словарями:

- **предварительная работа с терминологическим словарем (до прохождения темы рекомендуется выписать все необходимые понятия с их определениями);**
- **активный метод работы со словарем: составление вопросов по отдельным темам для самопроверки и взаимной проверки знаний;**
- **составление схем или таблиц, предполагающих классификацию каких либо видов, свойств, этапов и т.п.;**
- **подбор заданий для контрольных опросов, многоуровневых тестов проверки знаний студентов (в том числе с использованием компьютера);**
- **составление заданий к психологическим олимпиадам, зачетам, коллоквиумам.**
- **для расширения научного кругозора и повышения профессиональной психолого-педагогической культуры студентов.**

АННОТАЦИЯ МОНОГРАФИЙ

Монография – научное исследование автора или коллектива авторов, посвященное одной проблеме или теме.

Примерная последовательность анализа:

1. Ознакомиться с общим построением монографии, ее оглавлением, содержанием и научной проблематикой.
2. Дать научное обоснование взглядов автора с точки зрения научных положений, теории, концепции.
3. Определить характер анализируемой монографии (фундаментальный, прикладной, практический).
4. Обозначить характер исследований (теоретический, теоретико-эмпирический, эмпирический).
5. Дать характеристику разделов, глав, последовательно охарактеризовать все структурные компоненты или углубленно проработать один из них (в соответствии с учебными или исследовательскими целями).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

6. Оценить степень новизны полученных выводов и рекомендаций и вклад автора в разработку проблемы

Например, коллективная монография: Генетические проблемы социальной психологии / Под редакцией Я.Л. Коломинского, М.И. Лисиной. Мн., Университетское, 1985. Монография выполнена на стыке психологии развития, детской, генетической и педагогической социальной психологии. Уровень: фундаментальные и прикладные исследования; характер: теоретико-эмпирический. Основные результаты теоретического и экспериментального исследования касаются социально-психологических явлений на ранних этапах индивидуального развития.

АННОТАЦИЯ

Аннотация представляет собой краткую обобщенную характеристику научной работы (книги, монографии, статьи, автореферата). Основное ее назначение – дать некоторое представление определенному кругу читателей о кратком содержании и основных проблемах рассматриваемой научной работы. Аннотация – визитная карточка научного издания, по ней читатель судит о том, насколько данная книга или статья ему полезна.

По своему характеру аннотации могут быть справочными, без критической оценки произведения, и рекомендательными, содержащими такую оценку. По охвату содержания различают общие аннотации, характеризующие произведение в целом, рассчитанные на широкий круг читателей, и специализированные, раскрывающие лишь определенные аспекты, интересующие узких специалистов. Аннотация должна содержать разнообразные сведения об авторе, ориентировочные сведения о книге или статье, ее теоретической и практической ценности, читательский адрес, сведения об использованных материалах и характере приложений. Справочная аннотация должна содержать не более 10 – 15 строк. Составляется она по следующей схеме: какой проблеме посвящена книга, краткие сведения, связанные с содержанием, сведения об авторе, читательский адрес.

Рекомендательная аннотация является специализированной и предполагает иной подход к изложению и литературному оформлению. Она включает: обоснование значимости произведения, указание на то, почему книга или статья будет полезна и интересна читателю, что поможет читателю в расширении его научного кругозора, в повышении его квалификации, ознакомлении с новейшими достижениями науки, с новыми идеями и методиками исследования.

Аннотация может начинаться со сведений об авторе и круге его научных интересов. Далее следуют сведения по существу вопроса, раскрывающие

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

основные идеи и наиболее интересные результаты научного исследования; оценка произведения в ряду аналогичных книг или статей, подчеркивающая его теоретическую и практическую значимость.

АНАЛИЗ ЖУРНАЛЬНЫХ СТАТЕЙ

Работа с научной периодикой позволяет оперативно познакомиться с направлениями исследований в той или иной области. Анализу подлежат публикации в рецензируемых журналах, сборниках материалов и тезисов научно-практических конференций, научных симпозиумов. Анализ статьи осуществляется с учетом плана семинарского занятия или коллоквиума. Выделяются прежде всего те положения, которые помогают обогатить обсуждаемые вопросы дополнительной информацией, то новое, что внес автор статьи в изучаемую проблему.

РЕФЕРАТ

Реферат – аналитический обзор научной литературы по определенной психолого-педагогической проблеме, содержащий изложение основных положений и выводов, сделанных рядом авторов. В реферате четко и последовательно передается содержание исследований в максимально сжатой и обобщенной форме. Реферат – не механический пересказ одной или нескольких работ, а изложение существа проблемы. Функции рефератов весьма широки и разнообразны: информативная, поисковая, справочная, сигнальная.

Написание реферата способствует приобретению навыков учебно-исследовательской работы, направленной на обобщение и анализ результатов, полученных в исследованиях разных авторов, представляющих различные научные школы, как отечественные, так и зарубежные. Подготовка любого реферата начинается с ознакомления, осмысления и анализа ряда источников, выявления основных сведений, которые должны войти в реферат. Содержание реферата излагается в соответствии с намеченным планом. Заголовки разделов и параграфов реферата должны точно отражать содержание относящегося к ним текста и быть идентичными в плане реферата и в тексте работы.

Выводы по материалам реферата должны носить аналитический, обобщающий характер, в них подчеркиваются наиболее значимые в теоретическом и практическом плане положения, обозначаются сферы их применения.

Список использованной литературы составляется в алфавитном порядке с указанием всех библиографических данных. Такой список отражает самостоятельную творческую работу автора реферата и позволяет судить о

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

степени фундаментальности подхода к проблеме и полноте ее разработки. В списке использованной литературы должны быть монографии, отражающие направления фундаментальных исследований по проблеме, материалы исследований, опубликованные в научной периодике, материалы научно-теоретических, научно-практических, научно-методических конференций.

СОЧИНЕНИЕ, ЭССЕ

Сочинение – вид творческой работы, развивающая у студентов способность самостоятельно размышлять над научной проблемой. Это одна из действенных форм самостоятельного анализа изучаемого материала, позволяющая рассматривать его под новым углом зрения, выходить за рамки изучаемого и преломлять его через призму собственного мировоззрения. При написании сочинения допускается творческое использование идей, концепций из разных областей науки, однако главным в сочинении является анализ и научная интерпретация собственного психолого-педагогического опыта, общественной практики.

Темы сочинений или эссе определяются научной проблематикой той или иной учебной дисциплины, научными интересами преподавателя, куратора студенческой группы, а также интересами и желанием самого студента выразить индивидуальную точку зрения на ту или иную проблему. Примерная тематика сочинений: «Размышления о смысле жизни», «Кто Я?» …(общая психология); «Детство современного ребенка», «Мои первые воспоминания», «Капризы и упрямство – спутники кризисов» … (детская психология); «Я и моя группа», «Субкультура современного студенчества», «Моя мама и Я о материнстве»…(социальная психология); «Поощрять или наказывать?», «Что делать с вундеркиндами?»… (дошкольная педагогика); «Отцы и дети – конфликт поколений?… (конфликтология).

Требования к написанию сочинения (размышление), эссе (опыт, набросок):

- обоснование актуальности проблематики;
- использование научной лексики, т.е. категориального аппарата той отрасли науки, в рамках которой проблема обсуждается (многие темы могут быть комплексными, осуждаться на стыке наук: философии и психологии, психологии и педагогики, детской и социальной психологии, педагогической психологии и конфликтологии и т.п.); допускается сочетание научного стиля с элементами художественного;
- реферативно-аналитическая форма изложения материала, употребление сравнений и обобщений как методов теоретического анализа; все приведенные факты должны быть систематизированы по определенным

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

критериям, необходима их оценка с собственной точки зрения и их научная интерпретация;

- логичное и последовательное обоснование авторской позиции по исследуемой проблеме.

Эссе и сочинение оформляется в рукописном варианте на листах формата А 4, средний объем 10 – 12 страниц. Допускается эпиграф и художественное оформление.

ПУБЛИКАЦИЯ ТЕЗИСОВ, СТАТЬИ

Подготовка тезисов докладов на научные конференции и статей в сборники научных работ студентов и аспирантов является заключительным этапом научно-исследовательской работы. Тезисы доклада являются разновидностью научной публикации и представляют собой текст до 4 страниц, в котором кратко формулируются самые существенные идей исследования и наиболее значимые его результаты.

Содержание статьи и порядок изложения материала зависит от характера работы. Она может иметь чисто теоретическую или теоретико-эмпирическую направленность. Объем статьи вместе со списком использованной литературы может составлять то 5 до 12 страниц печатного текста.

Статья имеет следующую структуру: название, автор и данные об авторе, резюме, ключевые слова, теоретическое введение, методика исследования, результаты и их обсуждение, выводы, список использованной литературы.

В названии статьи указывается основная тема исследования. Теоретическое введение содержит обзор наиболее важных источников, анализ направлений исследования проблемы, оценивается степень ее разработанности в теоретических и прикладных исследованиях. Основное содержание статьи составляют материалы собственного исследования автора и их научную интерпретацию. Данные об авторе включают: фамилию, имя, отчество автора, название учреждения образования, факультет, курс. Указываются также Ф.И.О. научного руководителя, его ученая степень, звание, место работы. В резюме дается краткая характеристика исследования в такой форме, чтобы пробудить к нему читательский интерес и выразить главную его суть. Под резюме приводится список ключевых слов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Хрестоматия по дисциплине «Возрастная и педагогическая психология: Детская психология»

Хрестоматия — вид учебного пособия, являющий важным содержательным компонентом учебно-методического обеспечения дисциплины «Возрастная и педагогическая психология» для студентов факультета дошкольного образования, обучающихся по специальностям «Дошкольное образование», «Дошкольное образование. Дополнительная специальность».

В первой части хрестоматии представлены два раздела: «Общие вопросы теории психического развития» и «Психология детства». Все подобранные материалы соответствуют целям и задачам изучаемой дисциплины, что позволяет дополнить лекционный курс анализом первоисточников, а также систематизировать, углубить академические знания студентов и закрепить учебный материал.

Главная цель данного пособия оказание помощи студентам в освоении ими основных позиций отечественной и зарубежной психологии в области детской психологии: в раскрытии содержания, структуры и закономерностей процесса психического развития человека на ранних этапах онтогенеза. Представленные тексты достаточно полно и предметно отражают научные позиции авторов, разрабатывающих тот или иной аспект изучаемой проблемной области. Вместе с тем, они актуализируют ключевую роль детства в общепсихическом развитии и формировании личности и, соответственно, особое место детской психологии в системе мировой психологической науки.

Достоинством данной хрестоматии является разумное сочетание текстов из работ, ставших классикой отечественной и зарубежной психологической науки, а также отражающих современные тенденции развития исследований в данной сфере. Систематизированные в соответствии с учебной программой дисциплины, они помогут студентам сформировать общую картину современного состояния детской психологии

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

как междисциплинарного знания. В хрестоматии представлены ведущие принципы и основные концепции психического развития в эпоху детства, становления ребёнка как личности. Особое внимание уделено социально-историческому подходу к пониманию природы психики человека; закономерностям развития деятельности как основания и механизма личностного развития; научным теориям периодизации психического развития; характеристике отдельных возрастных периодов, отличающихся не простой совокупностью различных психологических особенностей, а особым строением личности, специфическими тенденциями развития.

Хрестоматия предназначена для использования в образовательном процессе при изучении дисциплины «Возрастная и педагогическая психология», а также для организации научно–исследовательской деятельности в данной области.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

I РАЗДЕЛ
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

К.А. Абульханова-Славская

СТРАТЕГИЯ ЖИЗНИ

1. *ВРЕМЯ В ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА*

Все развитие психики человека осуществляется во времени, поэтому психологи постепенно стали выделять периоды, этапы, события, поворотные пункты. Появилось понятие жизненного пути, или индивидуальной истории (по аналогии с общественной), развитие психики определялось как протяженное, удлиненное, изменяющееся во времени, имеющее прошлое, настоящее, будущее.<...>

Почему именно психологическое время вызывает особый интерес? В первую очередь потому, что сегодня ученые-психологи ищут и определяют (наряду с социологами и обществоведами) оптимальные условия и характеристики процессов труда, отношений производства, коллективной и индивидуальной деятельности, изучают условия психологической совместимости людей, намечают способы рационального использования времени в системе «человек — машина», связанной со «скоростными» механизмами человека (такими, как скорость, темп, ритм и т.д.), с проблемой экономии времени за счет интенсификации.<...>

Временная регуляция охватывает как деятельность в целом (с точки зрения соответствия ее плану), так и определение отдельных ее этапов, участков (выбор подходящего момента для совершения отдельной операции, способа связи, перехода от одной операции к другой, сокращения промежутков между операциями и т. д.).

Социальное время, предъявляя свои требования человеку, четко обозначает, в какой период он должен уложиться, чтобы социально не отстать, «успеть». Оно может выступать как «движущей силой» развития субъекта времени (с точки зрения совершенствования способов управления временем), так и его тормозом, стрессогенным фактором (в случае несформированности личностью своего качества как субъекта времени). Желание и необходимость соответствовать социальному времени, не отстать, «идти в ногу со временем» обусловливают такую стратегию организации времени, когда для того, чтобы не отстать, нужно «быть немного впереди». Стратегия «опережения» реального (хронологического) времени, планирования своих действий (событий) «наперед» является стратегией активного преобразования, «резервирования» или, наоборот, «использования» своего наличного времени, превращения его в условие своего развития, реализации своих задач и т.д.

Стратегия (если ее можно так назвать) «запаздывания» предполагает пассивное перераспределение времени (по дням, месяцам, не сегодня, так завтра), которое не используется для развития, не выделяется в свободное время и т. д. С точки зрения рациональной организации времени различаются стратегии «активного учета» социальных нормативов времени (сроков,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

темпов) при соблюдении своих «интересов» и стратегии «пассивного приноравливания» к внешним временным требованиям, когда человек покорно им подчиняется, а его планы так и остаются планами. Стратегия «активного игнорирования» нормативов времени в результате приводит к безнадежному отставанию, к профессиональной и личной некомпетентности, к дезориентации в происходящем и т.д. Только выявив место индивида на «пересечении» различных времен жизни, часто действующих в противоположных направлениях, можно определить его роль как субъекта согласования, соотнесения, связывания всех этих времен.

Каковы же реальные, жизненные критерии организации времени субъектом? Какими механизмами, средствами осуществляется эта организация? Для определения истинных критериев личностной организации времени мы ввели понятие своевременности. Своевременность выступает как предпосылка и условие адекватного (требованиям социального и личного времени) распределения времени. Без своевременности, т. е. без соответствия (согласования, координации) этих требований, невозможно оптимальное распределение времени жизни. Таким образом, можно сказать, что своевременность — это способ разрешения противоречия между социальным и личностным временем, способ приведения в соответствие внешних и внутренних условий жизни. Организация времени — это оптимальное соотнесение различных этапов, периодов жизни, установление оптимальной для личности последовательности жизненных событий, которое должно осуществляться личностью в срок (т. е. своевременно). Поэтому, возвращаясь к определению субъекта времени, можно сказать, что своевременность выступает как его неотъемлемое качество.<...>

Своевременность проявляется в адекватном внешним временным нормативам использовании своих временных психических способностей и механизмов, в создании особой временной направленности деятельности, в ходе которой человек связывает разорванные, разобщенные во времени объекты, придает им определенный ритм и скорость.

Различной оказывается мотивирующая сила своевременности: у ряда людей ярко выражена жизненная торопливость, безотносительная к реальным, объективным обстоятельствам их жизни, как будто время постоянно подстегивает их, как будто они постоянно боятся упустить главное. Однако как бы ни различались формы проявления (или непроявления) своевременности, она является необходимым качеством личности, условием реализации ее индивидуальных и социальных возможностей.

Своевременность важна и при овладении профессией, включая получение образования и становление мастерства, прохождение этапов профессиональной жизни (карьеры). Она диктуется и существующими социальными нормами — оптимальными возрастными сроками прохождения соответствующих этапов и личностной потребностью в самореализации. Иногда, даже неосознанно человек ставит себе сроки, оценивая их несоблюдение как жизненную неудачу. Последовательность основных

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

жизненных шагов (получение образования, вступление в брак, рождение детей, этапы карьеры) располагается каждым человеком в своеобразном ценностно-временном измерении, в соответствии с чем они и получают определенную личностную оценку («еще успею», «еще рано», «уже поздно», «скоро будет поздно»). Эти временные смысловые оценки часто являются важнейшей составляющей жизненной мотивации (или ее падения), а затем и регуляции реальных соотношений личности с объективным временем. Сознание того, что я не успел вовремя жениться, получить образование, сделать карьеру, существенно снижает самооценку личности и ее удовлетворенность жизнью. Своевременность — таково важнейшее из качеств личности как субъекта жизни, осознанное или переживаемое основание регуляции времени жизни. Это качество, как показывают наши исследования, носит индивидуально-типологический характер.

Индивидуальную способность к регуляции времени можно рассматривать как способность к планированию, к определению последовательности операций во времени. Способность сосредоточивать максимум напряжения, усилий в данный момент, сохранять психические резервы до конца осуществления деятельности, устанавливать психологически и объективно целесообразную ритмику формируется и воспитывается у личности как способность к регуляции времени. Личность, способная работать в условиях временного стресса, снимать или усиливать его действие, может улавливать и выделять временные «пики», оперативно использовать все временные параметры, определять пределы как допустимых опозданий, так и допустимых опережений.

При анализе способности к регуляции времени необходимо учитывать все уровни этой регуляции — от простого напряжения всех физических сил, нервно-психических усилий, включая целесообразное распределение памяти, внимания, мышления, воли, до организации деятельности в ее временной последовательности, скорости. При этом каждый уровень регуляции времени выступает средством решения задачи регуляции времени на следующем уровне. Например, психическая регуляция выступает средством решения задачи регуляции деятельности. В свою очередь регуляция деятельности является условием превращения личности в субъекта деятельности.

Оптимальная форма проявления способности к регуляции времени — это организация жизни как единого целого, самостоятельное определение жизненных периодов, фаз, занятий, их последовательности и смысловой иерархии. Высший уровень развития этой способности означает, что вся динамика жизни начинает зависеть от ее субъекта, темпов и характера его развития. Продуктивное использование времени, ориентация во времени, способность по-своему распределить время в условиях, когда время наступления событий неопределенно, когда отсутствует строгая детерминация времени, — это особые личностные временные способности, которые и обеспечивают своевременность, продуктивность, оптимальность ее общественной и личной жизни.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Однако личностный уровень организации времени не может быть выведен только из закономерностей и особенностей психологического времени. Сущность личностной организации времени может быть раскрыта через соотношение личности с таким целостным, специфическим, динамическим процессом, как ее жизненный путь.

В исследованиях жизненного пути личности наиболее важным для психологов оказалось определение субъективного времени. Далее необходимо было выявить специфику личностного времени, установить связь между субъективным и объективным временем, показать, как личность устанавливает эту связь, какую роль играет субъективное время в регуляции жизненного пути. Первоначально задача определения жизненного пути была поставлена Ш.Бюлер как нахождение интеграла биологического, исторического и индивидуально-биографического времени, в которой лишь угадывалась идея связи объективного и субъективного времени.

Сторонники событийного подхода к жизненному пути предложили его членение на события как некоторые кванты, которые способны придать ему динамику. Однако им не удалось связать внешние события с внутренними и тем самым соотнести их периодизацию с субъективным личностным временем. Субъективный ряд событий оказался связанным с объективным лишь случайным совпадением во времени. Личность не рассматривалась как основание связи субъективного и объективного времени.

Ограниченность подходов к жизненному пути состояла в том, что личность не рассматривалась как организатор жизненной динамики, жизненного пути. Генетическая теория личности, идея качественного изменения и развития личности в процессе жизни, которая разрабатывалась П.Жанэ, Ж.Пиаже, С.Л. Рубинштейном и Л.С. Выготским, не была применена к анализу жизненного движения личности, не сомкнулась с представлением о личности, осуществляющей свою жизнь во времени. При анализе жизненного пути не рассматривался вопрос о том, как соотносится общественное и индивидуальное время в жизни личности.<...>

По нашему мнению, именно целостность и непрерывность сущностно характеризуют развитие личности на протяжении всего жизненного пути в отличие от возрастного развития. Для каждой личности существует свой, пронизывающий все ее возрасты, единый на протяжении всего времени жизни способ развития. Он может носить прогрессивный или регрессивный характер, может осуществляться гармонично или противоречиво (противоречия между потребностями-притязаниями и способностями, между творческим типом личности и нетворческим характером профессии, труда и т.д.), может быть интенсивным или экстенсивным, более индивидуализированным или типичным.

Личностное развитие многоуровнево и сложно. Оно включает и природно-психическое, к социокультурное развитие личности. Однако, при всей разноплановости уровней развития, при их гетерохронности (Б.Г. Ананьев), ведущее противоречие возникает в результате несовпадения возрастающих возможностей личности и социально заданных условий их

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

реализации (труд, общение и т.д.) или в результате социальных возможностей и неспособности личности к их использованию. Неполная, неадекватная самореализация — это уничтожение ценности, а тем самым растрата личностного времени. Необратимость хода жизни (в природном смысле) лишь усиливает остроту этого противоречия.<...>

Если способность к организации времени выступает как временное и ценностное упорядочение жизни, ее событий, этапов, то активность в организации времени — это реальное созидание времени жизни, его умножение, расширение, наполнение. Это достигается различными путями: в одном случае — оптимальным использованием человеком своих природных и психических возможностей (резервов развития), в другом — нахождением личностью оптимально-индивидуального темпа жизни, выбором оптимальной стратегии поведения, в третьем — своевременным включением личности в социальные процессы, оптимальным соединением индивидуальной и коллективной активности. Здесь своевременность раскрывается в связи с динамикой объективного хода жизни, социальных процессов и событий. Активность личности при этом может проявляться своевременно или несвоевременно.

Анализ развития личности, ее способности к организации времени жизни обнаруживает, что управление временем со стороны личности носит или прямой, или опосредованный характер. Развитие личности (ее опыт, знания, способности и, наконец, зрелость) есть потенциальное время (или потенцирование времени), которым личность не может управлять непосредственно. Но активность превращает это потенциальное время в реальное время (актуальное время), увеличивая временные возможности личности. Активность интенсифицирует жизненные и личностные процессы, способствует более полному самовыражению и тем самым увеличивает ценность реального времени жизни. Способность личности к организации времени жизни есть непосредственное управление временем, овладение им.

2. *ОРГАНИЗАЦИЯ ЛЮДЬМИ ВРЕМЕНИ СВОЕЙ ЖИЗНИ*

Психологи установили, что время жизни можно рассматривать типологически. Типы личности, более включенные в социальную динамику, находятся в более прямых, жестких (краткосрочных) временных связях с социальными условиями. Они получают от социальных ситуаций своего рода дополнительное ускорение. Типы личности, слабо включенные в социальные процессы, которые не осознают свободное время как ценность, как правило, наиболее статичны и обладают малым «ускорением», поскольку не знают, чем это время заполнить. Это два крайних типа. Личности первого типа живут преимущественно в сфере общественно необходимого времени, соответственно их время и более очерчено, от них требуется определенная производительность труда, определенная скорость. Одновременно они пользуются всеми ценностями общественного времени, они в меньшей степени являются субъектами собственной жизни, распределителями ее времени. Личности противоположного (второго) типа, максимально высвобождающие свободное время для «подлинной» жизни, минимально

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

включены в социальные процессы. Свободное время личностями этого типа осознается как личностная ценность, но не присваивается ими как ценность. Свободное время превращается в антиценность, т. е. растрачивается или становится безличностным, обедненным способом жизни.

Таким образом, в регуляции времени жизни просматриваются различные личностные способы. Один из них заключается в максимальном соответствии требованиям общественного времени, в приноравливании к скоростям социальной жизни, к социальным требованиям, предъявляемым к личности. Другой состоит в том, чтобы, превратив время в самоценность, высвободить максимум свободного времени. Однако такие личности, как правило, не реализуют время как ценность, поскольку не используют его для своего развития.<...>

Но методологически важно определить сначала тип соотношения личности и общества, способ жизни личности, найденный ею в обществе, и только в зависимости от этого конкретного соотношения можно выявить способ связи, соотношение общественного и личностного времени, способ регуляции личностью времени в смысле его ускорения, интенсивности, ценности.

Если соотношение индивидуального и общественного в жизни личности складывается сложно, противоречиво, т. е. личность не может включиться в общественную жизнь творческим образом, то собственно личностное время уничтожается как ценность, как способность, движение личности не идет ни по пути ускорения, ни по интенсивному пути.<...>

В самом общем виде развитие личности — это возрастание ее возможностей, возрастание и умножение личностного времени. Развитие во временном выражении — это своеобразная «производительность» (не труда, а самой жизни), разрешающая способность личности. Развитие, будь то собственно развитие или воспитание в своем временном выражении, — это форма потенциирования времени, создания временных резервов. Идея резервирования, сохранения времени, и его передачи в форме культуры, накопленного опыта должна быть распространена и на само развитие личности. Развитие в его оптимальных формах — это умножение и возрастание активности личности, которая есть не что иное, как жизненная «производительность».

В процессе жизни личность оптимально использует эти резервы (что нельзя считать самоактуализацией в биологическом смысле, как предполагал А.Маслоу). Превращение резервов развития в движение, носящее более интенсивный характер, в самодетерминацию — это и есть задача, решаемая личностью на протяжении жизненного пути. Личность оказывается способной увеличить время жизни, умножить социальное время на временной потенциал своего развития. Она проводит свою линию, протягивает ее через все время жизни (более или менее последовательно), сохраняет основную задачу жизни, несмотря ни на какие изменения, обеспечивает определенную смысловую связь между прошлым, настоящим и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

будущим. Иногда для личности удержание этой линии представляет труднейшую жизненную проблему.

Активность личности может носить стихийный характер и достигать оптимальности случайным, подражательным путем. Или проявляя активность, личность может учитывать закономерности общественного времени, общественные требования, т. е., по существу, активно осуществлять общественно необходимые требования, последовательно и самостоятельно их реализовывать. На основании параметров активности, учета описанных выше типов, а также некоторых общих характеристик личности можно выделить четыре типа регуляции времени (по В.И. Ковалеву).

1. *Стихийно-обыденный тип*: личность находится в зависимости от событий и обстоятельств жизни. Она не успевает за временем, не может организовывать последовательность событий, предвосхищать их наступление или предотвращать осуществление. Этот способ организации времени жизни характеризуется ситуативностью поведения, отсутствием личностной инициативы, т. е. краткосрочной и пассивной регуляцией.

2. *Функционально-действенный тип*: личность активно организует течение событий, направляет их ход, своевременно включается в них, добиваясь эффективности. Однако инициатива охватывает только отдельные периоды течения событий, но не их объективные или субъективные последствия; отсутствует пролонгированная (длительная) регуляция времени жизни — жизненная линия. Данный тип является примером краткосрочной активной регуляции времени (событийное время).

3. *Созерцательно-пролонгированный тип*: личность пассивно относится ко времени, у нее отсутствует четкая организация времени жизни.

4. *Созидательно-преобразующий тип*: личность пролонгирование осуществляет организацию времени, связывая его со смыслом жизни, с решением общественных проблем, творчески овладевает временем.

Данная типология строилась всего по двум основаниям, но косвенно выявилась и ценностность времени для каждого из типов, и возможность определения этой ценности. Так, для функционального типа значимыми выступают только данная ситуация и данный момент его активности; когда же «дело сделано», время теряет свою ценность. Новый подъем активности и расчет момента действия, соотношения внешних и внутренних сил и т. д. привязан только к следующей ситуации.

3. *ЖИЗНЕННЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ И ОРГАНИЗАЦИЯ ВРЕМЕНИ*

Наиболее интересные подходы к личностному времени сконцентрировались вокруг проблемы временной, или жизненной, перспективы (К.Левин, Л.Франк, И.Наттин, Р.Кастенбаум и др.). Говоря о проблеме временной перспективы, психологи сводят ее к сугубо субъективным параметрам времени, к определению его ценности. Одни психологи определяют будущее соотносительно с прошлым и настоящим, другие — с точки зрения его структурированности, третьи — ценностного

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

содержания. Мы предлагаем различать психологическую, личностную и жизненную перспективы как три различных явления.

Психологическая перспектива — это способность человека сознательно, мысленно предвидеть будущее, прогнозировать его, представлять себя в будущем. Эта способность, как показывают наши исследования, зависит от типов личности. Так, у подростков (старшеклассников), находящихся в том возрасте, когда человек преимущественно живет будущим, выявляются различные психологические перспективы. У одних представления о будущем связаны с профессиональным выбором, у других — с личностными притязаниями и со своими будущими достижениями (удачная карьера), у третьих — с личными устремлениями и потребностями (дружба, любовь, семья). Эти различия связаны с ценностными ориентациями, предпочитаемыми сферами жизни. У некоторых подростков настоящее и будущее резко разделены в силу неопределенности (проблематичности) поступления в институт, профессионального выбора.

Личностная перспектива — это не только способность человека предвидеть будущее, но и готовность к нему в настоящем, установка на будущее (готовность к трудностям в будущем, к неопределенности и т.д.). Такая перспектива может быть даже у личности с бедным, нерасчлененным, неосознанным представлением о будущем (что может быть связано с бедной фантазией). Личностная перспектива – это, прежде всего свойство личности, показатель ее зрелости, потенциала ее развития, сформировавшейся способности к организации времени.

Жизненная перспектива не всегда открывается тому, кто обладает психологической перспективой, т. е. способен предвидеть будущее, и даже не тому, кто обладает личностной перспективой, личностными возможностями, потенциалом, зрелостью. Жизненная перспектива включает совокупность обстоятельств и условий жизни, которые при прочих равных условиях создают личности возможность для оптимального жизненного продвижения.

Чаще всего жизненная перспектива открывается тому, кто сам в настоящем создал систему оптимальных (т.е. имеющих множество возможностей) жизненных отношений, систему опор, которые обладают все возрастающей ценностью. Совокупность таких отношений мы называем жизненной позицией, которая целостным образом определяет будущее личности. Жизненные рубежи, достигнутые человеком, способствуют ускорению достижения им жизненных целей, потребуют в будущем меньше усилий, в известном смысле обеспечивают, гарантируют это будущее. Человек, обладая личностной перспективой при отсутствии выработанной позиции, может быстро исчерпать свои личностные возможности, способности, попадая в периоды жизни, насыщенные трудностями, противоречиями или, напротив, бедные событиями, не способствующие развитию.

Социальные психологи и социологи уделяют много внимания проблемам выбора профессии, профессиональной адаптации, развития

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

профессиональных способностей, удовлетворенности трудом и профессией. Б.Г. Ананьев отмечал, что трудовая деятельность выступает как условие и форма проявления зрелости личности (в том числе профессиональной). Однако вопрос о способе связи (или идентификации) личности с профессией не ставился. Между тем, по нашему мнению, характер связи (в том числе идентификации) личности с профессией определяет и потенциал ее движения в будущем, и удовлетворенность в настоящем, иными словами, и перспективу, и ретроспективу личности.

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. С. 126-149.

Б.Г. Ананьев

ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ ЖИЗНЕННОГО ЦИКЛА ЧЕЛОВЕКА

Для понимания жизненного цикла человека необходимы определение последовательной смены состояний развития, однонаправленности и необратимости времени жизни, т. е. *топологическая* характеристика этого времени. Вместе с тем следует учитывать длительность существования индивида, определяемую общей продолжительностью жизни всех индивидов данного вида, — *метрическую* характеристику жизненного цикла и его отдельных моментов. Обе эти характеристики представлены, например, в схеме возрастной периодизации, принятой на одном из международных симпозиумов. В этой схеме период развития (слева) количественно определяется продолжительностью его существования, измеряемой первоначально днями, затем годами и десятилетиями (справа):

СХЕМА РАЗВИТИЯ

Новорожденные	1—10 дней
Грудной ребенок	10 дней—1 год
Раннее детство	1—2 года
Первый период детства	3—7 лет
Второй период детства	8—12 для мальчиков 8—11 для девочек
Подростковый возраст	13—16 для мальчиков 12—15 для девочек
Юношеский	17—21 для мужчин 16—20 для женщин
Средний возраст: первый период	22—35 для мужчин 21—35 для женщин
Средний возраст: второй период	36—60 для мужчин 36—55 для женщин
Пожилые люди	61—75 для мужчин 55—75 для женщин
Старческий возраст	74—90 для обоих полов

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Долгожители	Старше 90 лет

В антропологии и психофизиологии, педиатрии и геронтологии чаще используются более специальные классификации периодов роста и созревания, с одной стороны, и инволюционных периодов, с другой. В этих более частных классификациях возрастов главное внимание уделяется объективным признакам начала и завершения каждого возрастного периода, длительность которого может значительно варьировать у разных индивидов. В педиатрии, например, широко используется следующая периодизация развития: 1) внутриутробный период; 2) период новорожденности; 3) период вскармливания грудью; 4) период молочных зубов; 5) период отрочества; 6) период полового созревания. В антропологии выделяют три основных периода развития взрослого человека, включая инволюционный: 1) возмужалый возраст (Adolescentia Virilitas), охватывающий период от 20 до 40 лет у женщин и от 25 до 45 лет у мужчин; 2) зрелость (Maturitas) — до 55 лет; 3) старость (Senium), характеризующуюся непрерывно нарастающей инволюцией и завершающуюся естественной физиологической смертью. Однако антропологическая периодизация развития взрослого человека не является общепринятой в геронтологии и психофизиологии.

В современной геронтологии используется периодизация Дж.Биррена — одного из исследователей процессов старения человека. В предложенной им классификации возрастов указывается продолжительность каждого из периодов на основании различных научных данных:

Юность - 12—17 лет

Ранняя зрелость - 17—25

Зрелость - 35—50

Поздняя зрелость - 50—75

Старость - 75 —...

Интересна вместе с тем попытка Дж. Биррена определить продолжительность каждой фазы, учитывая их разнородность и закономерность возрастающей продолжительности более поздних фаз (сравнительно с более ранними). (Периоды зрелости — 25—50лет и поздней зрелости — 50—75 лет, по периодизации Дж. Биррена, многократно превышают длительность всех предшествующих периодов.) Эта закономерность не является чисто биологической, так как не имеет соответствий в онтогенезе других приматов, но также не может трактоваться и как чисто социальная особенность накопления индивидуального опыта в процессе онтогенетической эволюции. Особенно следует учитывать при определении продолжительности пубертатного периода закономерность *ускорения* общесоматического и полового созреваний, а при определении продолжительности некоторых периодов зрелости, напротив, — *замедления процессов старения* в современных исторических условиях. В этих условиях возрастает вариативность индивидов в периоды созревания, зрелости и старения, а поэтому возрастная норма должна определяться в пределах расширяющегося диапазона колебаний основных величин.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Более совершенной, чем классификация Дж. Биррена, представляется классификация Д.Б. Бромлей [1966]. Человеческую жизнь она рассматривает как совокупность пяти циклов: *утробного* (стадии беременности), *детства, юности, взрослости* и *старения.* Каждый из этих циклов состоит из ряда стадий, характеризуемых возрастными датами (с учетом изменчивости) и общими чертами развития (при игнорировании индивидуальных различий).

Первый цикл состоит из четырех стадий: 1) зиготы (оплодотворенного яйца); 2) эмбриона (ранней стадии биологического развития); 3) плода (поздней стадии биологического развития); 4) момента рождения (смены жизни во внутренней среде материнского организма на жизнь во внешней среде). С этого момента развитие определяется по возрастным датам (от рождения) и характеризуется сменой способов ориентации, поведения и коммуникации во внешней среде.

Второй цикл — детство — состоит из трех стадий, охватывающих 11 — 13 лет жизни. Первая из них — младенчество (от рождения до 18 месяцев жизни) — характеризуется многими важными чертами в развития. Именно в этот период ребенок приобретает основные навыки движения, восприятия и манипулирования, у него образуется сенсомоторная схема, регулирующая поведение. Весьма интенсивно развивается словесное общение, с помощью которого осуществляется начальная социализация индивида. Полная зависимость ребенка от взрослых, особенно от матери, имеет особое значение для начальной социализации, образования потребностей в общении и привязанностей, накопления опыта коммуникации, необходимого для дальнейшего развития.

Вторая стадия детства (от 18 месяцев до 5 лет) — дошкольное детство — характеризуется развитием перцептивных, мнемических и элементарных мыслительных процессов (предоперационных представлений), сложных манипуляций и действий с вещами, накоплением опыта поведения в различных жизненных ситуациях. Эта стадия отличается интенсивным развитием речи, формированием словесных связей в процессе общения. Однако наряду с ними применяются и более ранние, несловесные средства общения (экспрессивные формы поведения: мимика, жестикуляция, поза, интонация). Постепенно упрочиваются семейные и другие социальные отношения в ближайшей среде.

Поскольку в Англии школьное обучение начинается с пятилетнего возраста, Д.Б. Бромлей указывает границы следующей стадии детства — раннего школьного детства — от 5 до 11 или 13 лет. Эта стадия, по ее определению, характеризуется ассимиляцией культуры через образование, развитием символического начала в мышлении и поведении, усвоением конкретных операций группирования и т. д. Во многих отношениях эта стадия имеет решающее значение для социализации индивида, поскольку она осуществляется уже не только эмпирически, посредством накопления опыта поведения в общественной среде, но и рационально, путем освоения морали и регулирования связей на этих основах.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Цикл юности состоит из двух стадий: 1) полового созревания — старшего школьного детства (ранняя юность), длящегося от 11—13 до 15 лет (в английских условиях), и 2) поздней юности (15—21 год). Надо отметить, что, начиная с этого цикла, Д.Б. Бромлей характеризует развитие определенными сдвигами личности, ее статуса, ролей, позиций в обществе и именно этот подход отличает ее классификацию от других, например от классификации Дж. Биррена. Вместе с тем она пытается отметить наиболее важные психофизиологические изменения индивида в различные периоды жизни.

Первая стадия юности отличается интенсивным развитием вторичных половых признаков и производительных функций, соматическим развитием и нервно-психическим созреванием. В этот период складывается система формальных операций и логических структур, повышающих уровень умственной активности. В английских условиях к концу этой стадии завершается основное образование. Весьма значительные изменения происходят в социальном развитии: начинает действовать система ограниченной правовой ответственности, осваиваются основные роли и позиции. Поведение ориентировано на взрослые нормы поведения, и притязания на взрослость отличают многие мотивы поведения в этом возрасте.

Вторая стадия юности — завершение главной фазы биологического развития, дальнейшее образование и профессиональная подготовка, освоение некоторых профессиональных ролей, начало самостоятельной трудовой и экономической жизни. Решающее значение имеет переход от зависимости (экономической, правовой, нравственной) к независимости от родителей. Именно этим переходом, остро переживаемым отдельными юношами и девушками, объясняется, по мнению Бромлей, тот факт социальной статистики (буржуазных стран), что как раз в эти годы имеет место «пик» антисоциального поведения.

Цикл взрослости (Д.Б. Бромлей предпочитает термин «взрослость» термину «зрелость», употребляемому многими другими авторами, например Бирреном) состоит из четырех стадий: 1) ранней взрослости (21—25 лет); 2) средней взрослости (25—40 лет); 3) поздней взрослости (40—55 лет); 4) предпенсионного возраста (55—65 лет), являющегося переходным к циклу старости. Ранняя взрослость — это овладение ролью взрослого человека, правовая зрелость, избирательные права, экономическая ответственность — в общем, полное включение во все виды социальной активности своей страны. На этой стадии складывается собственная семья и строится собственный образ жизни: вступление в брак, рождение первого ребенка, установление круга знакомств, связанных с общей работой. На работе осваиваются профессиональные роли, продолжается профессиональная подготовка и начинается совершенствование мастерства. Для атлетических достижений эта стадия развития является годами «пик», или оптимума, хотя во многих видах спорта эти достижения возможны, по данным Д.Б. Бромлей, и позже (до 35 лет). (Разумеется, вся хронологическая характеристика стадий

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Д.Б. Бромлей связана с особенностями экономической, правовой и т.д. жизни современной Англии и других капиталистических стран.)

Среднюю взрослость Д.Б. Бромлей характеризует как годы «пик», или оптимума, для интеллектуальных достижений, как период консолидации социальных и профессиональных: ролей по роду службы, накопление сравнительно постоянных материальных средств и социальных связей, лидерство в различных видах деятельности и старшинство по возрасту среди многих сотрудников и знакомых, небольшое снижение некоторых физических и умственных функций, проявляющееся при максимальной деятельности.

Поздняя зрелость имеет своими главными чертами продолжение установления специальных (по роду занятий) и социальных ролей с доминированием некоторых из них и ослаблением других, уход детей из семьи и изменение в связи с этим образа жизни (возвращение некоторых женщин к служебной роли), менопауза, дальнейший упадок физических и умственных функций. По многим экспериментальным данным, средняя точка этой стадии развития находится между 45—50 годами.

Предпенсионный возраст характеризуется более очевидным упадком физических и умственных функций, дальнейшим ослаблением сексуальных функций и интересов. Вместе с тем это «пик» для наиболее общих социальных достижений — положения в обществе, власти и авторитета, частичной освобожденности от занятий и отбора наиболее интересных для личности общественных дел. В не меньшей мере существенно, как подчеркивает Д.Б. Бромлей, изменение всей мотивации в связи с подготовкой к предстоящему пенсионному образу жизни, ожиданием старости или сопротивлением ее наступлению.

Цикл старения состоит из трех стадий: 1) «удаления от дел» («отставки», по выражению автора, 65 — 70 лет); 2) старости (70 и более лет) и 3) последней стадии — дряхлости, болезненной старости и смерти (максимум — около 110 лет в условиях Англии и Западной Европы).

Первая из этих стадий характеризуется повышением впечатлительности (восприимчивости) к нарушениям жизненного стереотипа и «психическим беспорядкам» в ближайшем окружении; увеличивающейся потребностью в коммуникации, обострением чувства родства и привязанностей к близким людям; освобождением от служебной роли и общественных дел или продолжением некоторого рода деятельности с целью поддержания авторитета и власти; адаптацией к новым условиям жизни без постоянных и напряженных занятий; ухудшением физического и умственного состояния. Для многих мужчин эта стадия оказывается последней, так как в Англии и Уэльсе (по данным последней переписи) средняя продолжительность жизни мужчин — 68 лет, в то время как средняя продолжительность жизни женщин превышает ее на 6 лет (74 года).

Старость характеризуется Д.Б. Бромлей весьма лаконично: полная незанятость в обществе, отсутствие каких-либо ролей, кроме семейных, растущая социальная изоляция, постепенное сокращение круга близких

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

людей, особенно из среды сверстников, физическая и умственная недостаточность.

Последняя стадия — одряхление, болезненная старость — характеризуется нарастанием явлений синильности в поведении и психической сфере, окончательным нарушением биологических функций, хроническими болезненными состояниями, смертью. Для этой стадии Д.Б. Бромлей уже не нашла каких-либо социальных характеристик и определений состояния личности, субъекта и внутреннего мира престарелого человека, переживания им прожитой жизни и ожидания смерти. Между тем старость и дряхлость — сложнейшие социально-психологические проблемы, которые еще не изучаются геронтологией, хотя гериатры из среды психиатров и невропатологов много делают для лечения пресинильных психозов и синильных состояний. Увеличение не только средней, но и нормальной продолжительности человеческой жизни с научно-техническим прогрессом и социальным развитием, а в связи с этим относительное постарение населения делают насущно необходимыми правильную постановку и решение названных проблем.

Сопоставляя классификацию Д.В. Бромлей с многими другими, следует признать ее наиболее пригодной для целей периодизации жизненного цикла и исследования взаимосвязей возраста и поворотных моментов жизненного пути.

Классификация возрастов по психофизиологическим характеристикам развития включает, таким образом, следующую цепь фазных преобразований жизненного цикла человека: раннее детство, детство, отрочество, юность, молодость, средний возраст, пожилой, старый, престарелый (дряхлость). (Выделение отрочества и молодости как особых периодов, разделенных периодом юности, диктуется наличием новых для развития психофизиологических характеристик.) Самые моменты преобразований (генетические переходы) могут выделяться как дискретные величины, имеющие то или иное значение для всего жизненного цикла («критические» точки развития). Наиболее сложное дело — определение продолжительности каждого из этих явлений развития (фаз и дискретных моментов), поскольку следует учитывать:

гетерохронность функциональных и личностных изменений;

возрастную и индивидуальную изменчивость в изменяющихся исторических условиях.

Следует учесть также, что достижения генетической психологии (например, в исследованиях А. Валлона и Ж. Пиаже), с одной стороны, и сравнительно-биологических исследований в психологии, с другой, позволяют характеризовать развитие личности по определенным «пикам», или оптимальным моментам, в тот или иной возрастной период. Поэтому требуется такое сочетание более дробного поперечного возрастного среза (год за годом) с более дифференцированным продольным срезом развития, которое даст возможность уловить «пики» (оптимумы) каждой из фаз, ее нижние и верхние границы, дискретные состояния переходов от одной фазы

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

к другой. В организованном нами большом коллективном исследовании предусмотрена именно такая программа, и первоначальные результаты ее осуществления оказываются обнадеживающими. Психофизиологическая и социально-психологическая характеристики индивидуального развития в определенных фазах и переходах должны занять существенное место в комплексных возрастных синдромах. В свою очередь, анализ возрастных изменений психофизиологических функций человека необходим для понимания общих закономерностей индивидуального развития человека, его одаренности и характера.

Ананьев Б. Г. Возрастная периодизация жизненного цикла человека//Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 1 М. Педагогика, 1980. С. 89-95

Л.И. Божович

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Во всех до сих пор опубликованных нами работах мы исходили из положения, что психологически зрелой личностью является человек, достигший определенного, достаточно высокого уровня психического развития. В качестве основной черты этого развития мы отмечали у человека способности вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него обстоятельств (и даже вопреки им), руководствуясь при этом собственными, сознательно поставленными целями. Возникновение такой способности обусловливает активный, а не реактивный характер поведения человека и делает его не рабом обстоятельств, а хозяином и над ними, и над самим собой.

Согласно такому пониманию мы искали закономерности возникновения указанной способности (а, следовательно, как мы думали, и психологической природы личности) в развитии той функциональной системы, которую в психологии принято называть волей. Для этого мы исследовали становление мотивирующих, т.е. аффективно насыщенных целей и, главное, становление «внутреннего плана действий», позволяющего человеку так организовывать свою мотивационную сферу, чтобы обеспечить победу сознательно, поставленным целям над мотивами, хотя и нежелательными человеку в данной ситуации, но непосредственно более сильными. Иначе говоря, мы изучали действие той функциональной системы, которая обеспечивает сознательное управление человеком своим поведением (Божович и др., 1974).

Эту линию развития мы считали центральной для психологической характеристики личности.

Однако уже в указанных исследованиях выяснилось, что осуществление сознательно поставленных целей вовсе не всегда происходит описанным выше способом, т.е. через обращение человека к внутреннему плану действий с целью сознательной реконструкции мотивационной сферы. При еще недостаточно изученных условиях цели сами по себе могут приобретать такую непосредственно мотивирующую силу, которая способна

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

побуждать человека к соответствующему поведению, минуя переживание внутреннего конфликта, борьбу мотивов, размышление, выбор, образование намерения, словом, минуя волевой акт в собственном смысле этого слова. Такое поведение лишь фенотипически сходно с тем, которое обычно называется волевым, но подчиняется оно воздействию уже «вторичной» мотивации, ставшей непосредственной в процессе социального развития ребенка. Анализ показывает, что такая (как бы «постпроизвольная») мотивация обеспечивается связью поставленных человеком целей с его высшими чувствами, которые и сообщают целям непосредственную побудительную силу. Отсутствие же соответствующих чувств (или их слабость) заставляет человека прибегать к самопринуждению путем волевого акта.

Исследования показывают, что каждое системное новообразование, возникающее в процессе жизни человека и являющееся необходимым условием его существования как социального индивида, включает в себя определенные аффективные компоненты и тем самым обладает непосредственной побудительной силой. Человека непосредственно побуждают и его убеждения, и нравственные чувства, и присущие ему качества личности. Но так как на любой поступок одновременно воздействуют многие потребности и мотивы, между ними происходит борьба, которая в случае непримиримости равносильных, но разнонаправленных мотивов отражается в переживании человека в виде конфликта с самим собой. Если в этом конфликте побеждают непосредственно более сильные, но рационально отвергаемые мотивы, у человека возникают тяжелые переживания. Если же непосредственные желания побеждают нравственные стремления, то эти переживания выражаются в чувстве стыда, раскаяния и пр., которые человек стремится смягчить при помощи разного рода защитных механизмов вытеснения или при помощи «приемов нейтрализации совести», на которые указывают некоторые американские криминологи (Бочкарева, 1972). Отсюда ясно, что человек, постоянно сталкивающийся с внутренними конфликтами, будет отличаться нерешительностью, неустойчивостью поведения, неспособностью добиваться сознательно поставленных целей, т.е. у него будут отсутствовать как раз те черты, которые как основополагающие входят в характеристику психологически зрелой личности.

Итак, есть основание считать, что формирование личности не может характеризоваться независимым развитием какой-либо одной ее стороны – рациональной, волевой или эмоциональной. Личность – это действительно высшая интегративная система, некоторая нерасторжимая целостность. И можно считать, что существуют какие-то последовательно возникающие новообразования, характеризующие этапы центральной линии ее онтогенетического развития.

К сожалению, систематического исследования этой проблемы пока не было, но почти все психологи, занимающиеся изучением личности, признают возникновение у нее «ядра», которое обозначается ими то термином «Я–

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

система», то «система–Я», то просто «Я». Эти понятия употребляются нами в качестве объяснительных при рассмотрении психической жизни человека и его поведения. Однако психологическое содержание и строение этого «ядра» не раскрываются и тем более не устанавливаются закономерности его развития в онтогенезе. По-видимому, при этом имеется в виду, что каждый человек так или иначе понимает, о чем идет речь, основываясь на эмпирически схваченном переживании своего собственного «Я».

Уже с первых дней рождения ребенок является не просто «реагирующим аппаратом», как утверждали рефлексологически настроенные психологи, но существом, обладающим хотя и очень диффузной, но все же своей индивидуальной психической жизнью. У него имеются первичные потребности (в еде, тепле, движении), потребности, связанные с фундаментальным развитием мозга (например, потребность в новых впечатлениях), и, наконец, социальные потребности, появляющиеся и развивающиеся в течение первого года жизни: потребность в другом человеке, в общении с ним, в его внимании и поддержке. (Лисина, 1974). (Эти потребности в дальнейшем становятся важнейшими для нравственного формирования ребенка.) Признание указанных потребностей требует признания у младенца и соответствующих аффективных переживаний. Неудовлетворение какой-либо из них вызывает у ребенка отрицательные переживания, выражающиеся в беспокойстве, крике, а их удовлетворение– радость, повышение общего жизненного тонуса, усиление познавательной и двигательной активности (например, так называемый комплекс оживления) и т.д.

Следовательно, содержание психической жизни детей первого года жизни характеризуются сначала аффективно окрашенными ощущениями, а затем глобально аффективно переживаемыми впечатлениями. Иначе говоря, в сознании младенца в первую очередь представлены эмоциональные компоненты, связанные с непосредственно воспринимаемыми им воздействиями (СНОСКА: Тот факт, что самыми элементарными формами психической жизни (ее истоками) являются эмоции, вполне объясним, так как для ребенка, почти лишенного инстинктивных способов удовлетворения своих потребностей и удовлетворяющего их через взрослого, биологически более важными являются ориентация в состоянии своих потребностей, чем в окружающей действительности, и своевременная сигнализация об этом. Переживание представляет собой средство такой ориентации.). Однако на протяжении года сознание младенца развивается: в нем выделяются отдельные психические функции, появляются первые чувственные обобщения, он начинает употреблять элементы слов для обозначения предметов. В связи с этим потребности младенца все больше и больше начинают воплощаться («кристаллизироваться») в предметах окружающей действительности. В результате этого сами предметы приобретают побудительную силу. Поэтому, попадая в поле восприятия ребенка, они актуализируют его потребности, находившиеся до этого в потенциальном состоянии, и тем самым побуждают активность ребенка в направлении,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

соответствующем данной ситуации. Это и определяет ситуативность детей первого года жизни, поведение которых полностью управляется попадающими в поле их восприятия раздражителями (СНОСКА: Ситуативность свойственна не только детям первого года жизни. Она присуща в несколько ином виде детям раннего, дошкольного и даже школьного возраста. Ситуативность преодолевается лишь постепенно и ее преодоление в значительной степени является свидетельством формирования личности ребенка. Последнее мы попытаемся показать в дальнейшем изложении). Таким образом, и это надо особенно подчеркнуть, у детей первого года жизни нет равнодушного отношения к окружающим предметам. Они воспринимают лишь те, которые имеют для них смысл, отвечают их потребностям.

Беспомощность младенца и отсутствие у него внеситуативных (внутренних, но не органических) побуждений определяют и поведение взрослых по отношению к детям этого возраста. Они навязывают им свою волю, выполняя положенный режим сна, питания, прогулок. У годовалых детей, как правило, не спрашивают, хотят ли они гулять, спать, есть.

Но в начале второго года жизни наступает момент; когда ребенок перестает покорно подчиняться взрослому, а взрослый уже не может управлять его поведением при помощи организации внешних воздействий. Наблюдения обнаруживают, что одновременно с этим дети становятся способными действовать не только под влиянием непосредственно воспринимаемых впечатлений, но и под влиянием всплывающих в их памяти образов и представлений.

По-видимому, это закономерно, так как в этот период память начинает играть в психическом развитии ребенка все большую роль, занимает доминирующее положение и тем самым перестраивает структуру детского сознания и его поведение. Таким образом, центральным, т.е. личностным новообразованием первого года жизни является возникновение аффективно-заряженных представлений, которые и побуждают поведение ребенка вопреки воздействиям внешней среды. Мы будем называть их «мотивирующими представлениями».

Появление мотивирующих представлений принципиально изменяет поведение ребенка и все его взаимоотношения с окружающей действительностью. Их наличие освобождает ребенка от скованности данной конкретной ситуацией, от диктата внешних воздействий (в том числе идущих и от взрослого человека), короче говоря, они превращают его в субъекта, хотя сам ребенок пока еще этого и не осознает. Однако взрослые уже не могут с этим не считаться. Напряженность новых потребностей настолько велика, что не учет их, а тем более прямое подавление являются причиной фрустрации ребенка, часто определяющей его дальнейшие взаимоотношения со взрослыми, а следовательно, и дальнейшее формирование личности.

В указанный период происходит переход ребенка от существа, уже ставшего субъектом (т.е. сделавшего первый шаг на пути формирования личности), к существу, осознающему себя как субъекта, иначе говоря, к

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

возникновению того системного новообразования, которое принято связывать с появлением слова «Я».

Весь этот переход осуществляется в условиях, во многом отличных от тех, которые определяли жизнь и деятельность младенца. Прежде всего, дети раннего возраста благодаря успехам предшествующего развития в младенческом возрасте начинают занимать совсем иное место в окружающем их мире людей и предметов. Это уже не беспомощные, не безответные существа, они сами продвигаются в пространстве, могут сами действовать, удовлетворять многие свои потребности, становятся способными к первичным формам речевого общения, иначе говоря, могут уже осуществлять деятельность, не опосредствованную взрослыми людьми.

В этот период познавательная деятельность ребенка обращается уже не только на внешний мир, но и на самого себя.

Процесс самопознания, по-видимому, начинается с познания себя как субъекта действия. Можно часто наблюдать, как ребенок этого возраста любит по многу раз повторять одно и то же движение, внимательно прослеживая и контролируя те изменения, которые оно (точнее, он с его помощью) производит (например, открывает и закрывает дверь, передвигает предметы, толкает их, чтобы они упали и пр.). Именно это помогает ребенку почувствовать себя чем-то иным, в отличие от окружающих предметов, и таким образом выделить себя в качестве особого предмета (субъекта действия).

Однако самопознание на втором и даже на третьем году жизни продолжает оставаться для самого ребенка (субъективно) познанием как бы внешнего ему самому «предмета».

Трудно без специальных исследований понять психологический «механизм» перехода от собственного имени к местоимению Я, т.е. механизм перехода от самопознания к самосознанию. Но нам представляется несомненным, что в так называемую «систему–Я» входят и рациональные, и аффективные компоненты, и, прежде всего отношение к самому себе. После возникновения «системы–Я» в психике ребенка возникают и другие новообразования. Самыми значительными из них являются самооценка и связанное с ней стремление соответствовать требованиям взрослых, быть «хорошими».

По-видимому, в первичной самооценке почти полностью отсутствует рациональный компонент, она возникает на почве желания ребенка получить одобрение взрослого и таким образом сохранить эмоциональное благополучие.

Наличие одновременно существующих сильных, но противоположно направленных аффективных тенденций (делать согласно собственному желанию и соответствовать требованиям взрослых) создает у ребенка неизбежный внутренний конфликт и тем самым усложняет его внутреннюю психическую жизнь. Уже на этом этапе развития противоречие между «хочу» и «надо» ставит ребенка перед необходимостью выбора, вызывает противоположные эмоциональные переживания, создает амбивалентное

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

отношение к взрослым и определяет противоречивость его поведения (Сорокина, 1977).

Однако в ранние периоды (до 6-7 лет) дети еще не отдают себе отчета в том, какое место они занимают в жизни, и у них отсутствует сознательное стремление его изменить. Если у них возникают новые возможности, не находящие реализации в рамках того образа жизни, которые они ведут, тогда они переживают неудовлетворенность, вызывающую у них бессознательный протест и сопротивление, что и находит свое выражение в кризисах 1 года и 3 лет.

В отличие от этого у детей 6-7-летнего возраста в связи с продвижением их в общем психическом развитии (о чем мы подробно будем говорить ниже) появляется ясно выраженное стремление к тому, чтобы занять новое, более «взрослое» положение в жизни и выполнять новую, важную не только для них самих, но и для окружающих людей деятельность. В условиях всеобщего школьного обучения это, как правило, реализуется в стремлении к социальному положению школьника и к учению как новой социально значимой деятельности. Конечно, иногда это стремление имеет и другое конкретное выражение: например, стремление выполнять те или иные поручения взрослых, взять на себя какие-то их обязанности, стать помощниками в семье и т.д. Но психологическая сущность этих стремлений остается той же самой – старшие дошкольники начинают стремиться к новому положению в системе доступных им общественных отношений и к новой общественно значимой деятельности (Божович, 1951, 1968).

Появление такого стремления подготавливается всем ходом психического развития ребенка и возникает на том уровне, когда ему становится доступным сознание себя не только как субъекта действия, что была характерным для предшествующего этапа развития), но и как субъекта в системе человеческих отношений. Иначе говоря, у ребенка появляется осознание своего социального Я.

Новый уровень самосознания, возникающий на пороге школьной жизни ребенка, наиболее адекватно выражается в его «внутренней позиции», образующейся в результате того, что внешние воздействия, преломляясь через структуру ранее сложившихся у ребенка психологических особенностей, как-то им обобщаются и складываются в особое центральное личностное новообразование, характеризующее личность ребенка в целом. Возникновение такого новообразования становится переломным пунктом на протяжении всего онтогенетического развития ребенка.

В дальнейшем, при переходе от одного возрастного этапа к другому, психологическое содержание указанного новообразования будет различным, так как иными являются те внутренние психические процессы, на основе которых возникает переживание ребенком своего объективного положения. Но во всех случаях оно будет отражать степень удовлетворенности ребенка занимаемым им положением, наличие или отсутствие у него переживания эмоционального благополучия, а также порождать у него соответствующие потребности и стремления.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Наличие внутренней позиции характеризует не только процесс формирования личности в онтогенезе. Раз, возникнув, эта позиция становится присущей человеку на всех этапах его жизненного пути и также определяет его отношение и к себе, и к занимаемому им положению в жизни.

Какие же процессы психического развития в дошкольном возрасте приводят к указанному новообразованию? Как оно подготавливается и какими специфически возрастными чертами характеризуется?

В условиях повседневного поведения и общения со взрослыми, а также в практике ролевой игры у ребенка-дошкольника формируется некоторое обобщенное знание многих социальных норм, но это знание еще до конца не осознаваемо самим ребенком и непосредственно спаяно с его положительными или отрицательными эмоциональными переживаниями. Иначе говоря, первые этические инстанции представляют собой пока еще относительно простые системные образования, являющие, тем не менее, зародышами тех нравственных чувств, на основе которых в дальнейшем формируются уже вполне зрелые нравственные чувства и нравственные убеждения.

Нравственные инстанции порождают у дошкольников нравственные мотивы поведения, которые, согласно экспериментальным данным (Эльконин, 1960), могут быть по своему воздействию более сильными, чем многие другие непосредственные, в том числе и элементарные потребности.

У детей дошкольного возраста возникает не просто соподчинение мотивов, а относительно устойчивое, внеситуативное их соподчинение. Вместе с тем во главе возникшей иерархии становятся специфически человеческие, т. е. опосредствованные по своей структуре, мотивы.

Дошкольники в ряде случаев уже могут преодолевать другие свои желания и действовать по нравственному мотиву «надо». Но это возможно не потому, что в этом возрасте дети уже умеют сознательно управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Это и позволяет им побеждать конкурирующие с ними мотивы в стихийной, не управляемой самим ребенком схватке. Иначе говоря, детей старшего дошкольного возраста характеризует своеобразная «непроизвольная произвольность», которая обеспечивает устойчивость их поведения и создает единство их личности.

Когда мы говорим, что ребенок сначала осознает себя как субъекта действия, а затем как социального субъекта (субъекта взаимоотношений), то в этом случае следует иметь в виду, что это «осознание» носит у Детей не столько рациональный, сколько чувственный (интуитивный) характер. Поэтому и «мировоззрение» Дошкольника точнее надо было бы назвать не столько «мировоззрением», сколько, пользуясь выражением И.М. Сеченова, «целостным мироощущением».

Несостоятельными являются и все теории подросткового возраста, которые пытаются объяснить психологию подростка, исходя из каких-либо внешних по отношению к психическому развитию факторов. Ведь факторы и биологического, и социального порядка не определяют развитие прямо; они

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

включаются в сам процесс развития, становясь внутренними компонентами возникающих при этом психологических новообразований.

На основании имеющихся в литературе данных и собственных исследований, мы полагаем, что кризис подросткового возраста связан с возникновением в этот период нового уровня самосознания, характерной чертой которого является появление у подростка способности и потребности познать самого себя как личность, обладающую именно ей, в отличие от всех других людей, присущими качествами. Это порождает подростка стремление к самоутверждению, самовыражению (т.е. стремление проявлять себя в тех качествах личности, которые он считает ценными) и самовоспитанию. Депривация указанных выше потребностей и составляет основу кризиса подросткового возраста.

Попробуем проследить те изменения в психике детей младшего школьного возраста, которые подводят к возникновению в переходный период указанного выше системного новообразования.

Учебная деятельность и, главное, сам процесс усвоения знаний, предъявляющий новые требования к мышлению дошкольника, словом, учебная деятельность в целом становится в младшем школьном возрасте ведущей, т.е. той, в которой формируются основные психологические новообразования этого периода: теоретические формы мышления, познавательные интересы, способность управлять своим поведением, чувство ответственности и многие другие качества ума и характера школьника, отличающие его от детей дошкольного возраста. При этом главную роль играет развитие мышления, происходящее в ходе усвоения научных знаний.

Конечно, не только развитие мышления определяет возникновение специфической для подростков формы самосознания. Этому способствуют и те новые обстоятельства, которые отличают образ жизни подростка от образа жизни детей младшего школьного возраста. Прежде всего, это повышенные требования к подростку со стороны взрослых, товарищей, общественное мнение которых определяется уже не столько успехами школьника в учении, сколько многими другими чертами его личности, взглядами, способностями, характером, умением соблюдать «кодекс нравственности», принятый среди подростков. Все это порождает мотивы, побуждающие подростка обратиться к анализу самого себя и к сравнению себя с другими. Так у него постепенно формируются ценностные ориентации, складываются относительно устойчивые образцы поведения, которые в отличие от образцов детей младшего школьного возраста представлены уже не столько в виде образа конкретного человека, сколько в определенных требованиях, которые подростки предъявляют к людям и к самому себе.

Материалы исследования показали, что общими для всех подростков независимо от различий в их социализации являются те психологические особенности, в основе которых лежит развитие рефлексии, порождающие потребность понять самого себя и быть на уровне собственных к себе требований, т.е. достигнуть избранного образца. А неумение удовлетворить

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

эти потребности определяет целый «букет» психологических особенностей, специфичных для подросткового кризиса.

В связи с учением, возмужанием, накоплением жизненного опыта и, следовательно, продвижением в общем психическом развитии у школьников к началу переходного возраста формируются новые, более широкие интересы, возникают различные увлечения и появляется стремление занять иную, более самостоятельную, более «взрослую» позицию, которая связана с таким поведением и такими качествами личности, которые, как им кажется, не могут найти своей реализации в «обыденной», школьной жизни.

Кризис переходного периода протекает значительно легче, если уже в этом возрасте у школьника возникают относительно постоянные личностные интересы или какие-либо другие устойчивые мотивы поведения.

Личностные интересы в отличие от эпизодических (ситуативных) характеризуются своей «ненасыщаемостью»: чем больше они удовлетворяются, тем более устойчивыми и напряженными становятся. Таковыми являются, например, познавательные интересы, эстетические потребности и пр. Удовлетворение таких интересов связано с активным поиском (или созиданием) предмета их удовлетворения. Это толкает подростков к постановке все новых и новых целей, часто выходящих за пределы наличной ситуации и даже за пределы сегодняшнего дня.

Таким образом, наличие у подростка устойчивых личностных интересов делает его целеустремленным, а, следовательно, внутренне более собранным и организованным. Он как бы обретает волю.

Переходный критический период завершается возникновением особого личностного новообразования, которое можно обозначить термином «самоопределение». С точки зрения самосознания субъекта оно... конкретизируется в новой, общественно значимой позиции.

Самоопределение формируется во второй фазе подросткового возраста (16–17 лет), в условиях скорого окончания школы, связанного с необходимостью, так или иначе, решить проблему своего будущего.

От мечтаний подростка, связанных с будущим, самоопределение отличается тем, что оно основывается на уже устойчиво сложившихся интересах и стремлениях субъекта; тем, что оно предполагает учет своих возможностей и внешних обстоятельств; опирается на формирующееся мировоззрение подростка и связано с выбором профессии.

Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе //Вопросы психологии, 1978, № 4; С. *87-98*

Л.С. Выготский

ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

По теоретическим основам предложенные в науке схемы периодизации детского развития можно разделить на три группы.

К первой группе относятся попытки периодизации детства не путем расчленения самого хода развития ребенка, а на основе ступенчатообразного

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

построения других процессов, так или иначе связанных с детским развитием. В качестве примера можно назвать периодизацию детского развития, основанную на биогенетическом принципе. Биогенетическая теория предполагает, что существует строгий параллелизм между развитием человечества и развитием ребенка, что онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. С точки зрения этой теории, естественнее всего разбивать детство на отдельные периоды сообразно с основными периодами истории человечества. Таким образом, за основу периодизации детства берется периодизация филогенетического развития. К этой группе относится периодизация детства, предлагаемая Гетчинсоном и другими авторами.

Не все попытки этой группы в одинаковой мере несостоятельны. К этой группе принадлежит, например, попытка периодизации детства в соответствии со ступенями воспитания и образования ребенка, с расчленением системы народного образования, принятой в данной стране (дошкольный возраст, младший школьный возраст и т. д.). Периодизация детства строится при этом не на основе внутреннего расчленения самого развития, а, как видим, на основе ступеней воспитания и образования. В этом ошибочность данной схемы. Но так как процессы детского развития тесно связаны с воспитанием ребенка, а само разделение воспитания на ступени опирается на огромный практический опыт, то естественно, что расчленение детства по педагогическому принципу чрезвычайно близко подводит нас к истинному расчленению детства на отдельные периоды

Ко второй группе следует отнести те наиболее многочисленные попытки, которые направлены на выделение какого-нибудь одного признака детского развития как условного критерия для его членения на периоды. Типичным примером служит попытка П.П. Блонского (1930) расчленить детство на эпохи на основании дентиции, т. е. появления и смены зубов. Признак, на основании которого можно отличить одну эпоху детства от другой, должен быть 1) показательным для суждения об общем развитии ребенка; 2) легко доступным наблюдению и 3) объективным. Этим требованиям как раз и удовлетворяет дентиция.

Процессы дентиции находятся в тесной связи с существенными особенностями конституции растущего организма, в частности с его кальцификацией и деятельностью желез внутренней секреции. В то же время они легко доступны наблюдению и их констатирование бесспорно. Дентиция — яркий возрастной признак. На ее основании постнатальное детство расчленяется на три эпохи: беззубое детство, детство молочных зубов и детство постоянных зубов. Беззубое детство длится до прорезывания всех молочных зубов (от 8 мес. до 2 — 2,5 лет). Молочнозубое детство продолжается до начала смены зубов (приблизительно до 6,5 лет). Наконец, постояннозубое детство заканчивается появлением третьих задних коренных зубов (зубы мудрости). В прорезывании молочных зубов, в свою очередь, можно различить три стадии: абсолютно беззубое детство (первое полугодие), стадия прорезывания зубов (второе полугодие), стадия прорезывания промоляров и клыков (третий год постнатальной жизни).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Аналогична попытка периодизации детства на основании какой-либо одной стороны развития в схеме К. Штратца, выдвигающего в качестве главного критерия сексуальное развитие. В других схемах, построенных по тому же принципу, выдвигаются психологические критерии. Такова периодизация В. Штерна, который различает раннее детство, в течение которого ребенок проявляет лишь игровую деятельность (до 6лет); период сознательного учения с разделением игры и труда; период юношеского созревания (14—18 лет) с развитием самостоятельности личности и планов дальнейшей жизни.

Схемы этой группы, во-первых, субъективны. Хотя в качестве критерия для разделения возрастов они и выдвигают объективный признак, но сам признак берется по субъективным основаниям, в зависимости от того, на каких процессах больше остановится наше внимание. Возраст — объективная категория, а не условная, произвольно выбранная и фиктивная величина.

Поэтому вехи, разграничивающие возраст, могут быть расставлены не в любых точках жизненного пути ребенка, а исключительно и единственно в тех, в которых объективно заканчивается один и берет начало другой возраст.

Второй недостаток схем этой группы тот, что они выдвигают для разграничения всех возрастов единый критерий, состоящий в каком-либо одном признаке. При этом забывается, что в ходе развития изменяется ценность, значение, показательность, симптоматичность и важность выбранного признака. Признак, показательный и существенный для суждения о развитии ребенка в одну эпоху, теряет значение в следующую, так как в ходе развития те стороны, которые раньше стояли на первом плане, отодвигаются на второй план. Так, критерий полового созревания существен и показателен для пубертатного возраста, но он еще не имеет этого значения в предшествующих возрастах. Прорезывание зубов на границе младенческого возраста и раннего детства может быть принято за показательный признак для общего развития ребенка, но смена зубов около 7 лет и появление зубов мудрости не могут быть приравнены по значению для общего развития к появлению зубов. Указанные схемы не учитывают реорганизации самого процесса развития. В силу этой реорганизации важность и значительность какого-либо признака непрерывно меняются при переходе от возраста к возрасту. Это исключает возможность расчленения детства на отдельные эпохи по единому критерию для всех возрастов. Детское развитие такой сложный процесс, который ни в одной стадии не может быть сколько-нибудь полно определен лишь по одному признаку.

Третий недостаток схем — их принципиальная установка на исследование внешних признаков детского развития, а не внутреннего существа процесса. На деле же внутренняя сущность вещей и внешние формы их проявления не совпадают. Научное исследование потому и выступает необходимым средством познания действительности, что форма проявления и сущность вещей непосредственно не совпадают. Психология в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

настоящее время переходит от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их внутренней сущности. До недавнего времени главная задача состояла в изучении симптомокомплексов, т. е. совокупности внешних признаков, отличающих различные эпохи, стадии и фазы детского развития. Симптом и означает признак. Сказать, что психология изучает симптомокомплекс различных эпох, фаз и стадий детского развития, значит сказать, что она изучает его внешние признаки.

Подлинная же задача заключается в исследовании того, что лежит за этими признаками и обусловливает их, т. е. самого процесса детского развития в его внутренних закономерностях. В отношении проблемы периодизации детского развития это означает, что мы должны отказаться от попыток симптоматической классификации возрастов и перейти, как это сделали в свое время другие науки, к классификации, основанной на внутренней сущности изучаемого процесса.

Третья группа попыток периодизации детского развития связана со стремлением перейти от чисто симптоматического и описательного принципа к выделению существенных особенностей самого детского развития. Однако в этих попытках, скорее, правильно ставится задача, чем разрешается. Попытки оказываются всегда половинчатыми в разрешении задач, никогда не идут до конца и обнаруживают несостоятельность в проблеме периодизации. Роковым препятствием оказываются для них методологические затруднения, проистекающие от антидиалектической и дуалистической концепции детского развития, не позволяющей рассматривать его как единый процесс саморазвития.

Такова, например, попытка А. Гезелла построить периодизацию детского развития, исходя из изменения его внутреннего ритма и темпа, из определения «текущего объема развития». Опираясь на правильные в основном наблюдения над изменением с возрастом ритма развития, Гезелл приходит к расчленению всего детства на отдельные ритмические периоды, или волны, развития, объединенные внутри себя постоянством темпа на всем протяжении данного периода и отграниченные от других периодов явной сменой этого темпа. Гезелл представляет динамику детского развития как процесс постепенного замедления роста. Теория Гезелла примыкает к той группе современных теорий, которые, по его же собственному выражению, делают раннее детство высшей инстанцией для истолкования личности и ее истории. Самое главное и важное в развитии ребенка совершается, по Гезеллу, в первые годы и даже в первые месяцы жизни. Последующее развитие, взятое в целом, не стоит одного акта этой драмы, в наимаксимальной степени насыщенной содержанием.

Откуда происходит такое заблуждение? Оно с необходимостью проистекает из той эволюционистской концепции развития, на которую опирается Гезелл и согласно которой в развитии не возникает ничего нового, не происходит качественных изменений, здесь растет и увеличивается только то, что дано с самого начала. На самом деле развитие не исчерпывается

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

схемой «больше — меньше», а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований, которые подчинены своему ритму и всякий раз требуют особой меры. Верно, что в ранние возрасты мы наблюдаем максимальный темп развития тех предпосылок, которыми обусловлено дальнейшее развитие ребенка. Основные, элементарные органы и функции вызревают раньше, чем высшие. Но неверно полагать, что все развитие исчерпывается ростом этих основных, элементарных функций, являющихся предпосылками для высших сторон личности. Если же рассматривать высшие стороны, то результат будет обратным; темп и ритм их становления окажется минимальным в первых актах общей драмы развития и максимальным в ее финале.

Мы привели теорию Гезелла в качестве примера тех половинчатых попыток периодизации, которые останавливаются на полдороге при переходе от симптоматического к сущностному разделению возрастов.

Каковы же должны быть принципы построения подлинной периодизации? Мы уже знаем, где следует искать ее реальное основание: только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами. Все теории детского развития могут быть сведены к двум основным концепциям. Согласно одной из них, развитие есть не что иное, как реализация, модификация и комбинирование задатков. Здесь не возникает ничего нового — только нарастание, развертывание и перегруппировка тех моментов, которые даны уже с самого начала. Согласно другой концепции, развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрестанным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Эта точка зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания процесса.

Она, в свою очередь, допускает и идеалистические, и материалистические теории построения личности. В первом случае она находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию. Во втором случае она приводит к пониманию развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития.

С последней точки зрения, нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношение к

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

Но одного этого недостаточно для научной периодизации детского развития. Необходимо учитывать еще его динамику, динамику переходов от одного возраста к другому. Путем чисто эмпирического исследования психология установила, что возрастные изменения могут, по словам Блонского (1930), происходить резко, критически, и могут происходить постепенно, литически. Блонский называет эпохами и стадиями времена детской жизни, отделенные друг от друга кризисами, более (эпохи) или менее (стадии) резкими; фазами — времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически.

Действительно, в некоторых возрастах развитие характеризуется медленным, эволюционным, или литическим, течением. Это возрасты преимущественно плавного, часто незаметного внутреннего изменения личности ребенка, изменения совершающегося путем незначительных «молекулярных» достижений. Здесь на протяжении более или менее длительного срока, охватывающего обычно несколько лет, не происходит каких-либо фундаментальных, резких сдвигов и перемен, перестраивающих всю личность ребенка. Более или менее заметные изменения в личности ребенка происходят здесь только в результате длительного течения скрытого «молекулярного» процесса. Они выступают наружу и становятся доступными прямому наблюдению только как заключение продолжительных процессов латентного развития.

В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования. Такими стабильными периодами занята, если судить чисто хронологически, большая часть детства. Поскольку внутри них развитие идет как бы подземным путем, то при сравнении ребенка в начале и в конце стабильного возраста особенно отчетливо выступают огромные перемены в его личности.

Стабильные возрасты изучены значительно полнее, чем те, которые характеризуются другим типом развития — кризисами. Последние открыты чисто эмпирическим путем и до сих пор не приведены еще в систему, не включены в общую периодизацию детского развития. Многие авторы даже подвергают сомнению внутреннюю необходимость их существования. Они склонны принимать их скорее за «болезни» развития, за его уклонение от нормального пути. Почти никто из буржуазных исследователей не мог теоретически осознать их действительного значения. Наша попытка их систематизации и теоретического истолкования, их включения в общую схему детского развития должна рассматриваться поэтому, как едва ли не первая.

Никто из исследователей не может отрицать самого факта существования этих своеобразных периодов в детском развитии, и даже

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

наиболее недиалектически настроенные авторы признают необходимость допустить, хотя бы в виде гипотезы, наличие кризисов в развитии ребенка, даже в самом раннем детстве.

Указанные периоды с чисто внешней стороны характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным, возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или, самое большое, два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса. Первая особенность, таких периодов состоит, с одной стороны, в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы. Кризис возникает незаметно — трудно определить момент его наступления и окончания. С другой стороны, характерно резкое обострение кризиса, происходящее обычно в середине этого возрастного периода. Наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея, характеризует все критические возрасты и резко отличает их от стабильных эпох детского развития. Вторая особенность критических возрастов послужила отправной точкой их эмпирического изучения. Дело в том, что значительная часть детей, переживающих критические периоды развития, обнаруживает трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. В школьном возрасте в критические периоды у детей обнаруживаются падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям и общее снижение работоспособности. В критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами.

Правда, все это встречается далеко не обязательно. У разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды. У многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемости или снижения школьной успеваемости. Размах вариаций в протекании этих возрастов у разных детей, влияние внешних и внутренних условий на ход самого кризиса настолько значительны и велики, что дали повод многим авторам поставить вопрос о том, не являются ли вообще кризисы детского развития продуктом исключительно внешних, неблагоприятных условий и не должны ли поэтому считаться, скорее, исключением, чем правилом в истории детского развития (А. Буземан и др.).

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Внешние условия, разумеется, определяют конкретный характер обнаружения и протекания критических периодов. Несхожие у различных детей, они обусловливают крайне пеструю и многообразную картину вариантов критического возраста. Но не наличием или отсутствием каких-либо специфических внешних условий, а внутренней логикой самого процесса развития вызвана необходимость критических, переломных периодов в жизни ребенка. В этом убеждает нас изучение относительных показателей.

Так, если перейти от абсолютной оценки трудновоспитуемости к относительной, основанной на сравнении степени легкости или трудности воспитания ребенка в предшествующий кризису или следующий за ним стабильный период со степенью трудновоспитуемости в период кризиса, то нельзя не увидеть, что всякий ребенок в этом возрасте становится относительно трудновоспитуемым по сравнению с самим собой в смежном стабильном возрасте. Точно так же, если перейти от абсолютной оценки школьной успеваемости к ее относительной оценке, основанной на сравнении темпа продвижения ребенка в ходе обучения в различные возрастные периоды, то нельзя не увидеть, что всякий ребенок в период кризиса снижает темп продвижения сравнительно с темпом, характерным для стабильных периодов. Третьей и, пожалуй, самой важной в теоретическом отношении особенностью критических возрастов, но наиболее неясной и поэтому затрудняющей правильное понимание природы детского развития в эти периоды является негативный характер развития. Все, кто писал об этих своеобразных периодах, отмечали в первую очередь, что развитие здесь, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Наступление этих возрастов не отмечается появлением новых интересов ребенка, новых стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни. Ребенок, вступающий в периоды кризиса, скорее, характеризуется обратными чертами: он теряет интересы, вчера еще направляющие всю его деятельность, которая поглощала большую часть его времени и внимания, а теперь как бы замирает; прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы запустевают. Л.Н. Толстой образно и точно назвал один из таких критических периодов детского развития пустыней отрочества.

Это и имеют в виду в первую очередь, когда говорят о негативном характере критических возрастов. Этим хотят выразить мысль, что развитие как бы меняет свое позитивное, созидательное значение, заставляя наблюдателя характеризовать подобные периоды преимущественно с

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

отрицательной, негативной стороны. Многие авторы даже убеждены, что негативным содержанием исчерпывается весь смысл развития в критические периоды. Это убеждение закреплено в названиях критических возрастов (иной такой возраст называют негативной фазой, иной — фазой строптивости и т. д.).

Понятия об отдельных критических возрастах вводились в науку эмпирическим путем и в случайном порядке. Раньше других был открыт и описан кризис 7 лет (7-й год в жизни ребенка — переходный между дошкольным и отроческим периодом). Ребенок 7 — 8 лет уже не дошкольник, но и не отрок. Семилетка отличается как от дошкольника, так и от школьника, поэтому он представляет трудности в воспитательном отношении. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.

Позже был открыт и описан кризис 3-летнего возраста, называемый многими авторами фазой строптивости или упрямства. В этот период, ограниченный коротким промежутком времени, личность ребенка претерпевает резкие и внезапные изменения. Ребенок становится трудновоспитуемым. Он проявляет строптивость, упрямство, негативизм, капризность, своеволие. Внутренние и внешние конфликты часто сопровождают весь период.

Еще позже был изучен кризис 13 лет, который описан под названием негативной фазы возраста полового созревания. Как показывает само название, негативное содержание периода выступает на первый план и при поверхностном наблюдении кажется исчерпывающим весь смысл развития в этот период. Падение успеваемости, снижение работоспособности, дисгармоничность во внутреннем строении личности, свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов, негативный, протестующий характер поведения позволяют О. Кро характеризовать этот период как стадию такой дезориентировки во внутренних и внешних отношениях, когда человеческое «я» и мир разделены более, чем в иные периоды.

Сравнительно недавно было теоретически осознано то положение, что хорошо изученный с фактической стороны переход от младенческого возраста к раннему детству, совершающийся около одного года жизни, представляет собой в сущности тоже критический период со своими отличительными чертами, знакомыми нам но общему описанию этой своеобразной формы развития.

Чтобы получить законченную цепь критических возрастов, мы предложили бы включить в нее в качестве начального звена тот, пожалуй, самый своеобразный из всех периодов детского развития, который носит название новорожденности. Этот хорошо изученный период стоит особняком в системе других возрастов и является по своей природе, пожалуй, самым ярким и несомненным кризисом в развитии ребенка. Скачкообразная смена условий развития в акте рождения, когда новорожденный быстро попадает в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

совершенно новую среду, изменяет весь строй его жизни, характеризует начальный период внеутробного развития.

Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. Кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства. Кризис 3 лет — переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис 7 лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному возрасту. Таким, образом, перед нами раскрывается закономерная картина. Критические периоды перемежают стабильные и являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишний раз подтверждая, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем.

Если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Сейчас теории остается только осознавать и осмысливать то, что уже установлено эмпирическим исследованием.

В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности. Педагогика критических возрастов наименее разработана в практическом и теоретическом отношении.

Как всякая жизнь есть в то же время и умирание (Ф.Энгельс), так и детское развитие — эта одна из сложных форм жизни — с необходимостью включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого. Переход к новому возрасту всегда ознаменован закатом прежнего возраста. Процессы обратного развития, отмирания старого и сконцентрированы по преимуществу в критических возрастах. Но было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития. Более того, процессы инволюции, столь ясно выраженные в этих возрастах, сами подчинены процессам положительного построения личности, находятся от них в прямой зависимости и составляют с ними неразрывное целое. Разрушительная работа совершается в указанные периоды в меру того, в меру чего это вызывается необходимостью развития свойств и черт личности. Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды — только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.

Позитивное значение кризиса 3 лет сказывается в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте.

В отношении 7-летнего кризиса всеми исследователями отмечалось, что, наряду с негативными симптомами, в этом периоде имеется ряд больших достижений: возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям.

При кризисе в 13 лет снижение продуктивности умственной работы учащегося вызвано тем, что здесь происходит изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции. Переход к высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности. Это подтверждается и на остальных негативных симптомах кризиса: за всяким негативным симптомом скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме.

Наконец, не вызывает сомнений наличие позитивного содержания в кризисе одного года. Здесь негативные симптомы очевидно и непосредственно связаны с положительными приобретениями, которые делает ребенок, становясь на ноги и овладевая речью.

То же самое может быть отнесено и к кризису новорожденного. В это время ребенок деградирует вначале даже в отношении физического развития: в первые дни после рождения падает вес новорожденного. Приспособление к новой форме жизни предъявляет такие высокие требования к жизнеспособности ребенка, что, по словам Блонского, никогда человек не стоит так близко к смерти, как в часы своего рождения (1930). И, тем не менее, в этот период больше, чем в какой-либо из последующих кризисов, проступает тот факт, что развитие есть процесс образования и возникновения нового. Все, с чем мы встречаемся в развитии ребенка в первые дни и недели, есть сплошное новообразование. Отрицательные симптомы, которые характеризуют негативное содержание этого периода, проистекают из трудностей, обусловленных именно новизной впервые возникающей и в высшей степени усложняющейся формы жизни.

Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований, которые, как показывает конкретное исследование, в высшей степени своеобразны и специфичны. Их главное отличие от новообразований стабильных возрастов в том, что они носят переходный характер. Это значит, что в последующем они не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста, включаясь в их состав как подчиненная инстанция, не имеющая самостоятельного существования, растворяясь и трансформируясь в них настолько, что без специального и глубокого анализа часто невозможно открыть наличие этого трансформированного образования критического периода в приобретениях последующего стабильного возраста. Как таковые, новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри его, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном развитии, которое в стабильные возрасты, как мы видели, приводит к скачкообразному возникновению новообразований.

Конкретное содержание общих законов о новообразованиях стабильных и критических возрастов будет раскрыто в последующих разделах данной работы, посвященных рассмотрению каждого возраста.

Основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты в нашей схеме должны служить новообразования. Последовательность возрастных периодов должна в этой схеме определяться чередованием стабильных и критических периодов. Сроки стабильных возрастов, имеющих более или менее отчетливые границы начала и окончания, правильнее всего определять именно по этим границам. Критические же возрасты из-за другого характера их протекания правильнее всего определять, отмечая кульминационные точки, или вершины, кризиса и принимая за его начало ближайшее к этому сроку предшествующее полугодие, а за его окончание — ближайшее полугодие последующего возраста.

Стабильные возрасты, как установлено эмпирическим исследованием, имеют ясно выраженное двухчленное строение и распадаются на две стадия — первую и вторую. Критические возрасты имеют ясно выраженное трехчленное строение и складываются из трех связанных между собой литическими переходами фаз: предкритической, критической и посткритической.

Следует отметить существенные отличия нашей схемы развития ребенка от других схем, близких к ней по определению основных периодов детского развития. Новыми в данной схеме, помимо применяемого в ней в качестве критерия принципа возрастных новообразований, являются следующие моменты: 1) введение в схему возрастной периодизации критических возрастов; 2) исключение из схемы периода эмбрионального развития ребенка; 3) исключение периода развития, называемого обычно юностью, охватывающего возраст после 17—18 лет и вплоть до наступления окончательной зрелости; 4) включение возраста полового созревания в число стабильных, устойчивых, а не критических возрастов.

Эмбриональное развитие ребенка изъято нами из схемы по той простой причине, что оно не может рассматриваться в одном ряду с внеутробным развитием ребенка как социального существа. Эмбриональное развитие представляет собой совершенно особый тип развития, подчиненный другим закономерностям, чем начинающееся с момента рождения развитие личности ребенка. Эмбриональное развитие изучается самостоятельной наукой — эмбриологией, которая не может рассматриваться в качестве одной из глав психологии. Психология должна учитывать законы эмбрионального развития ребенка, так как особенности этого периода сказываются в ходе послеутробного развития, но из-за этого психология никак не включает в себя эмбриологию. Точно так же необходимость учитывать законы и данные

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

генетики, т. е. науки о наследственности, не превращает генетику в одну из глав психологии. Психология изучает не наследственность и не утробное развитие как таковые, а лишь влияние наследственности и утробного развития ребенка на процесс его социального развития.

Юность не относится нами к схеме возрастных периодов детства по той причине, что теоретическое и эмпирическое исследования в одинаковой мере заставляют сопротивляться чрезмерному растягиванию детского развития и включения в него первых 25 лет жизни человека. По общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное звено в цепи периодов детского развития. Трудно представить себе, чтобы развитие человека в начале зрелости (с 18 до 25 лет) могло быть подчинено закономерностям детского развития.

Включение пубертатного возраста в число стабильных — необходимый логический вывод из того, что нам известно об этом возрасте и что характеризует его как период огромного подъема в жизни подростка, как период высших синтезов, совершающихся в личности. Это вытекает как необходимый логический вывод из той критики, которой в советской науке были подвергнуты теории, сводящие период полового созревания к «нормальной патологии» и к глубочайшему внутреннему кризису.

Таким образом, мы могли бы представить возрастную периодизацию в следующем виде.

Кризис новорожденности.
Младенческий возраст (2 мес — 1 год).
Кризис одного года.
Раннее детство (1 год — 3 года).
Кризис 3 лет.
Дошкольный возраст (3 года — 7 лет).
Кризис 7 лет.
Школьный возраст (8 лет —12 лет).
Кризис 13 лет.
Пубертатный возраст (14 лет— 18 лет).
Кризис 17 лет

Выготский Л. С. Собрание сочинений. М.: Педагогика, 1984. т. 4. Детская психология. Проблема возраста. С. 244—256

\А.В. Запорожец

УСЛОВИЯ И ДВИЖУЩИЕ ПРИЧИНЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Одной из важнейших проблем детской психологии является проблема условий и движущих причин развития психики ребенка. Долгое время эта проблема рассматривалась<...>в плане метафизической теории двух факторов (наследственности и внешней среды), которые в качестве внешних и неизменных сил якобы роковым образом предопределяют ход развития

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

детской психики. При этом одни авторы считали, что решающее значение имеет фактор наследственности, другие приписывали ведущую роль среде, наконец, третьи предполагали, что оба фактора взаимодействуют, «конвергируют» друг с другом (В. Штерн) Все эти рассуждения производились обычно<...>чисто умозрительно и при полном игнорировании требований материалистической диалектики, без всякого анализа природы и специфики самого изучаемого процесса развития и без выяснения того, как те или иные внешние условия входят в этот процесс, превращаются в его внутренние составляющие.

Психологи (Выготский, Рубинштейн, Леонтьев и др.), опираясь на ряд теоретических и экспериментальных исследований, заложили основы теории психического развития ребенка и выяснили специфическое отличие этого процесса от онтогенеза психики животного. В индивидуальном развитии психики животных основное значение имеет проявление и накопление двух форм опыта: видового опыта (который передается последующим поколениям в виде наследственно фиксированных морфологических свойств нервной системы) и опыта индивидуального, приобретенного отдельной особью путем приспособления к наличным условиям существования. В отличие от этого в развитии ребенка наряду с двумя предыдущими возникает и приобретает доминирующую роль еще одна, совершенно особая форма опыта. Это – опыт социальный, воплощенный в продуктах материального и духовного производства, который усваивается ребенком на протяжении всего его детства. В процессе усвоения этого опыта происходит не только приобретение детьми отдельных знаний и умений, но и осуществляется развитие их способностей, формирование их личности.

Ребенок приобщается к духовной и материальной культуре, создаваемой обществом, не пассивно, а активно, в процессе деятельности, от характера которой и от особенностей взаимоотношений» складывающихся у него при этом с окружающими людьми, во многом зависит процесс формирования его личности.

Соответственно такому пониманию онтогенеза человеческой психики возникает необходимость различать ранее смешавшиеся понятия движущих причин и условий развития. Так, изучение роли врожденных свойств организма и его созревание являются необходимым условием, но не движущей причиной рассматриваемого процесса. Оно создает анатомо-физиологические предпосылки для формирования новых видов психической деятельности, но не определяет ни их содержания, ни их структуры.

Признав важное значение для психического развития ребенка, его общечеловеческих и индивидуальных органических особенностей, а также ход их созревания в онтогенезе, необходимо вместе с тем подчеркнуть, что эти особенности представляют собой лишь условия, лишь необходимые предпосылки, а не движущие причины формирования человеческой психики. Как справедливо указывал Л.С. Выготский, ни одно из специфически человеческих психических качеств, таких, как логическое мышление, творческое воображение, волевая регуляция действий и т.д., не могут

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

возникнуть путем лишь вызревания органических задатков. Для формирования такого рода качеств требуются определенные социальные условия жизни и воспитания.

Проблема роли среды в психическом развитии ребенка решается по-разному, в зависимости от понимания общей природы изучаемого генетического процесса.<...>Авторы, которые признают важную роль социальной среды в развитии человеческого индивида, <...>рассматривая ее метафизически <...>, считают, что она воздействует на ребенка так же, как биологическая среда на детенышей животных. В действительности, в обоих случаях различны не только среда, но и способы ее влияния на процесс развития. Социальная среда (и преобразованная человеческим трудом природа) является не просто внешним условием, а подлинным источником развития ребенка, поскольку в ней содержатся все те материальные и духовные ценности, в которых воплощены... способности человеческого рода и которыми отдельный индивид должен овладеть в процессе своего развития.

Социальным опытом, воплощенным в орудиях труда, в языке, в произведениях науки и искусства и т.д., дети овладевают не самостоятельно, а при помощи взрослых, в процессе общения с окружающими людьми. В связи с этим возникает важная и мало изученная в детской психологии проблема – проблема общения ребенка с другими людьми и роль этого общения в психическом развитии детей на разных генетических ступенях. Исследования (М.И. Лисина и др.) показывают, что характер общения ребенка со взрослыми и сверстниками изменяется и усложняется на протяжении детства, приобретая форму то непосредственного, эмоционального контакта, то общения речевого, то совместной деятельности. Развитие общения, усложнение и обогащение его форм открывают перед ребенком все новые возможности усвоения от окружающих различного рода знаний и умений, что имеет первостепенное значение для всего хода психического развития.

Усвоение детьми общественного опыта происходит не путем пассивного восприятия, а в активной форме. Проблема роли различных видов деятельности в психическом развитии ребенка интенсивно разрабатывается в детской психологии. Производилось изучение психологических особенностей игры, учения и труда у детей различных возрастов и влияния этих видов деятельности на развитие отдельных психических процессов и формирование личности ребенка в целом. Исследования ориентировочной части деятельности позволили более глубоко проникнуть в ее структуру и более детально выяснить ее роль в усвоении нового опыта. Обнаружилось, что ориентировочные компоненты той или иной Целостной деятельности выполняют функцию «уподобления», «моделирования» тех материальных или идеальных предметов, с которыми ребенок действует, и приводят к созданию адекватных представлений или понятий об этих предметах. Специальная организация ориентировочной деятельности детей играет существенную роль в процессе педагогического руководства различными видами деятельности детей.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Диалектико-материалистический подход к психическому развитию ребенка выдвигает проблему «спонтанности» этого развития, наличия в нем мотивов самодвижения. Признание детерминированности психического развития условиями жизни и воспитанием не отрицает особой логики этого развития, наличия в нем определенного самодвижения (СНОСКА: Следует строго различать смысл, с одной стороны, используемого представителями... биологизаторских концепций термина «спонтанности развития» (как якобы независимого от условий жизни и фатально предопределенного внутренними генетическими факторами) и диалектико-материалистического понятия «спонтанейности развития» как процесса, по ходу которого возникают внутренние противоречия, являющиеся его внутренними движущими причинами). Каждая новая ступень психического развития ребенка закономерно следует за предыдущей; и переход от одной к другой обусловлен не только внешними, но и внутренними причинами. Как во всяком диалектическом процессе, в процессе развития ребенка возникают противоречия, связанные с переходом от одной стадии к другой. Одним из основных противоречий такого рода является противоречие между возросшими физиологическими и психическими возможностями ребенка и сложившимися ранее видами взаимоотношений с окружающими людьми и формами деятельности. Эти противоречия, приобретающие подчас драматический характер возрастных кризисов, разрешаются путем установления новых взаимоотношений ребенка с окружающими, формирования новых видов деятельности, что знаменует собой переход на следующую возрастную ступень психического развития.

Запорожец А. В.Условия и движущие причины психического развития ребенка //Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.С. 23-26

А.Н. Леонтьев

К ТЕОРИИ РАЗВИТИЯ ПСИХИКИ РЕБЕНКА

Постараемся, прежде всего, представить себе картину тех изменений в целом, которые характеризуют психическое развитие ребенка в границах стадии.

Первое и самое общее положение, которое можно здесь выдвинуть состоит в том, что наблюдаемые в границах каждой стадии изменения процессов психической жизни ребенка происходят не независимо одно от другого, а внутренне связаны друг с другом. Иначе говоря, они не представляют собой самостоятельных линий развития отдельных процессов (восприятия, памяти, мышления и т.д.). Хотя эти линии развития и могут быть вычленены, но в их анализе нельзя непосредственно найти тех отношений, которые движут их развитием. Например, развитие памяти образует, конечно, связный ряд изменений, однако их необходимость определяется не отношениями, возникающими внутри развития самой памяти, а отношениями, зависящими от места, которое память занимает в деятельности ребенка на данной ступени его развития.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Так, на стадии дошкольного детства одно из изменений в памяти состоит в том, что у ребенка формируется произвольное запоминание и припоминание. Предшествующее развитие памяти является необходимой предпосылкой для того, чтобы это изменение могло произойти, но оно определяется не этим, а тем, что в сознании ребенка выделяются специальные цели – запомнить, припомнить. В связи с этим процессы памяти меняют свое место в психической жизни ребенка. Прежде память выступала только как функция обслуживающая тот или другой процесс; теперь запоминание становится особым целенаправленным процессом – внутренним действием, занимая новое место в структуре деятельности ребенка.

В целом можно следующим образом охарактеризовать общую картину развития отдельных процессов психической жизни ребенка внутри стадии. Развитие ведущей деятельности, характеризующей данную стадию, и связанное с ней развитие других видов деятельности ребенка определяют собой выделение в его сознании новых целей и формирование отвечающих им новых действий. Так как дальнейшее развитие этих действий ограничено операциями, которыми уже владеет ребенок, и уже наличным уровнем развития его психофизиологических функций, то возникает известное несоответствие между тем и другим, которое разрешается путем «подтягивания» операций и функций к уровню, требуемому развитием новых действий. Так, игра дошкольного типа, игра ролевая, первоначально ограничена почти исключительно внешними действиями, осуществляемыми с помощью двигательных операций, которые подготовлены игрой-манипулированием в преддошкольном детстве. Но новый дошкольный тип игры и содержание новых действий, которые в ней развиваются, требуют совсем других способов своего осуществления. Они, действительно, формируются чрезвычайно быстро (как обычно говорят, «толчком»); в частности, у ребенка в эту пору быстро формируются внутренние умственные операции.

Таким образом, процесс изменений внутри стадий в целом идет, образно говоря, в двух встречных направлениях. Основное, решающее направление этих изменений – от первичных изменений круга жизненных отношений ребенка, круга его деятельности к развитию действий, операций, функций. Другое направление – это направление от вторично возникающей перестройки функций, операций к развитию данного круга деятельности ребенка. В пределах стадии процесс изменений, идущих в этом направлении, ограничен требованиями того круга деятельности, который характеризует данную стадию. Переход за эту границу обозначает собой переход уже к другой, высшей стадии психического развития.

Противоположными чертами характеризуются переходы межстадиальные. Те отношения, в которые ребенок вступает к окружающему его миру, суть по природе своей общественные отношения. Ведь именно общество составляет действительное и первейшее условие жизни ребенка, определяющее ее содержание и ее мотивацию. Поэтому каждая деятельность ребенка выражает не только его отношение к предметной действительности,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

в каждой его деятельности объективно выражаются также и существующие общественные отношения.

Развиваясь, ребенок превращается, наконец, в члена общества, несущего все обязанности, которые оно на него возлагает. Последовательные стадии в его развитии и являются не чем иным, как отдельными ступенями этого превращения.

Но ребенок не только фактически изменяет свое место в системе общественных отношений. Он также и осознает эти отношения, осмысливает их. Развитие его сознания находит свое выражение в изменении мотивации его деятельности: прежние мотивы теряют свою побудительную силу, рождаются новые мотивы, приводящие к переосмысливанию его прежних действий. Та деятельность, которая прежде играла ведущую роль, начинает себя изживать и отодвигаться на второй план. Возникает новая ведущая деятельность, а вместе с ней начинается и новая стадия развития. Такие переходы в противоположность внутристадиальным изменениям идут дальше – от изменения действий, операций, функций к изменению деятельности в целом.

Итак, какой бы частный процесс психической жизни ребенка мы ни взяли, анализ движущих сил его развития неизбежно приводит нас к основным видам деятельности ребенка, к побуждающим их мотивам, а следовательно, и к тому, какой смысл открывается ребенку в предметах, явлениях окружающего его мира. С этой стороны содержание психического развития ребенка и состоит именно в том, что меняется место частных психических процессов в деятельности ребенка, а от этого зависят его особенности, которые эти частные процессы приобретают на разных ступенях развития. В заключение этого очерка следует подчеркнуть следующее: мы смогли рассмотреть в нем психическое развитие лишь с процессуальной, так сказать, стороны психики, почти вовсе опустив важнейший вопрос о внутренних взаимосвязях изменения деятельности с развитием картины, образа мира в сознании ребенка, с изменением строения его сознания. Освещение этого вопроса нуждается в предварительном изложении психологической проблемы единства развития чувственных содержаний, сознания и тех, не совпадающих между собой категорий его, которые мы передаем терминами «значение» и «смысл».

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М: МГУ, 1981. С. 509-518.

Н.А. Логинова

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ

Жизнь человека, с одной стороны, есть биологическое явление, а с другой — социально-исторический факт. Социально-историческое, специфичное для человека качество индивидуального бытия фиксируется в понятии жизненного пути. Под этим понятием подразумевается жизнь человека как личности. Жизненный путь начинается позже онтогенеза, подобно тому, как человек становится личностью позже, чем начинает существовать в форме индивида.<...>В изучении жизненного пути можно

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

выделить два аспекта, которые соответствуют двум главным направлениям биографических исследований в психологии:

возрастной аспект, раскрытие общих особенностей личности на разных возрастных ступенях;

индивидуально-психологический аспект, исследование своеобразия психологического развития конкретной, единичной личности.

Жизненный путь — история индивидуального развития. Человек развивается, подвергаясь социализации в ее конкретно-исторической форме. Он включается в производственную, политическую, культурную жизнь общества, переживает исторические события своей эпохи.

Социально-историческая обусловленность биографии возникает вследствие того, что для современного человека общество служит *макросредой* его развития, так как процессы, происходящие в обществе, определяют существенные моменты жизненного пути. Жизнь в единой макросреде создает некоторую психологическую общность современников-сограждан. Характеристикой общества, т. е. макросреды, является *образ жизни,* который складывается в определенных исторических условиях на основе материального производства и включает в себя деятельность людей по преобразованию этих условий и самой этой основы.<...>

Образ жизни определяется комплексом взаимодействующих *обстоятельств.*<...> Это экономическое и политическое положение в стране, тип и уровень культуры, психологический климат в обществе.<...>

Динамика исторического процесса создает различные социальные ситуации в обществе. Их смена имеет субъективное значение для каждого индивида, так как при этом происходит преобразование обстоятельств развития членов общества. Одни и те же преобразования могут иметь в классовом обществе разные последствия для современников в зависимости от их принадлежности к тому или иному классу, социальному слою, демографической группе. Субъективная сторона изменений в среде, то есть изменений в их значении для развития личности, фиксируется в понятии *социальная ситуация развития.* <...>

Несмотря на ряд общих моментов в биографиях современников жизнь каждого уникальна ив своей неповторимости служит одним из источников индивидуальности человека. Разнообразие биографий обусловлено, в частности, тем, что люди, живущие в одной и той же макросреде, являются не только членами общества, но и членами многих общностей, из которых складывается *микросреда развития.*

Микросреда это, во-первых, сфера непосредственного общения людей. Основные общности — родительская семья, школа, студенческий и производственный коллектив, общественные организации, собственная семья, могут рассматриваться как частные среды, сменяющие друг друга в ходе социализации или сосуществующие на определенных этапах жизни человека.

Во-вторых, характеризуя микросреду, не следует упускать из внимания ее вещный аспект. Среда развития является и средой обитания, она

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

удовлетворяет не только потребности человека в общении, но и его другие материальные и духовные потребности. Вещное окружение выполняет, Помимо утилитарных функций, эстетическую и нравственную роль.<...>

Микросреда характеризуется структурой обстоятельств, номинально совпадающих с обстоятельствами макросреды, зависящих от них, но не тождественных им. На развитие личности влияет не столько какой-либо отдельный фактор, сколько целостный образ жизни в микросреде. Он отражается в индивидуальном образе жизни людей — образе действий в единстве и взаимопроникновении с объективными условиями существования человека. Образ жизни складывается в результате поступков индивида, совершаемых в определенных обстоятельствах. Его индивидуализация идет наряду с созданием личностью собственной среды развития. Эта среда является эффектом деятельности самого человека в разных ситуациях, деятельности, выражающейся в выборе друзей и спутника жизни, в установлении контакта с интересными людьми, в специальных воспитательных воздействиях, направленных на близких.<...>

Индивидуальный образ жизни устойчив. Однако в биографии человека есть такие поворотные моменты, которые вызывают значительные изменения в образе жизни. Эти моменты — *биографические события.*

События — основная «единица» всякого исторического процесса, в том числе и биографии человека. С событиями связаны коренные перестройки характера, изменения направления или темпа развития личности. Понимание сущности событий во многом определяет понимание природы самого жизненного пути в целом.<...>

Может быть предложена некоторая предварительная типология событий. Ананьев различал события окружающей среды и события поведения человека в среде. К этому мы добавим третью группу — события внутренней жизни, составляющие духовную биографию человека.

События среды — это существенная, дискретная перемена в обстоятельствах развития, происшедшая не по воле и не по инициативе субъекта жизни. Перерыв в плавном течении жизни обусловлен здесь вторжением различных внешних сил в судьбу человека. Это могут быть силы макросреды, вовлекающие человека в круговорот исторических событий.<...>

Вторая группа — *события поведения человека в окружающей среде,* то есть его поступки. Поступок — единица общественного поведения личности. Поступки индивида являются обстоятельствам жизни окружающих и в то же время преобразуют обстоятельства развития самого субъекта жизни. Некоторые из них имеют настолько важное значение, что приобретают характер события. Поступки-события служат не только для достижения конкретной цели, но и открывают новую жизненную перспективу; в них реализуются отношения личности.<…>

Поступки-события имеют под собой основу в сложившихся обстоятельствах, но вызревают в сфере переживаний во внутреннем мире человека. Их смысл сводится к утверждению или отрицанию каких-либо ценностей. Поиск, открытие, принятие или, наоборот, отвержение ценностей

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

составляют духовную биографию личности, которая имеет свои узловые моменты — *события внутренней жизни.*

В биографической литературе самые разные явления действительности, которые однажды произвели неизгладимое впечатление, причисляются к событиям. Они вызывают длительные и интенсивные переживания особого, нравственно-эстетического характера, которые влияют на определение самим субъектом дальнейшего направления жизненного пути.<...>

Событие — момент жизни, хотя может иметь подготовительную фазу и длительные последствия. Событие отличается дискретностью, ограниченностью во времени по сравнению с медленно эволюционирующими обстоятельствами жизни.

Все три описанные выше группы событий интересны для нас своим психологическим значением. Ближайшие психологические последствия событий возникают в виде психических состояний, которые отражают объективное содержание событий и соответствуют характеру данного человека.

Возникшие состояния влияют на взаимодействие человека с новыми обстоятельствами, определяя, будет ли он бороться с неудачами и преодолевать препятствия, сможет ли воспользоваться счастливым случаем или, наоборот, растеряется, не найдет выхода из трудной ситуации, пройдет мимо благоприятных возможностей. Длительность состояний колеблется от нескольких минут до нескольких месяцев и даже лет в зависимости от силы внешнего воздействия и характера человека — его впечатлительности, преобладающего нравственного чувства — оптимизма или пессимизма, от активности или пассивности личности. Существует тесная связь между характером и состояниями, Психические состояния кумулируются, становятся характерными. В этом отдаленный эффект события жизни. Впрочем, отдаленные психологические эффекты могут возникать и без этапа отчетливых психических состояний. Далеко не все важные изменения обстоятельств вызывают яркие впечатления, многие почти не отражаются на психическом состоянии и не воспринимаются субъектом жизни в значении событий. Определенные биографические факты не вызывают ближайшего психологического эффекта, но имеют отдаленные последствия.<…>

Рассматривая жизненный путь в генетическом аспекте, можно обнаружить несколько кольцевых зависимостей: между обстоятельствами жизни и поступками, между поступками и переживаниями, в частности мотивами (мотив — переживание, побуждающее к совершению поступка), между поступками и характером, характером и переживаниями. В масштабе всей человеческой жизни связь между внешним миром и индивидуальностью замыкается благодаря экстериоризации. Те знания и умения, нормы морали, ценности жизни и культуры, которые были присвоены личностью в процессе социализации, возвращаются во внешний мир, будучи переработанными и обогащенными во внутреннем ее мире.

К вышеизложенному вопросу о генетической природе жизненного пути примыкает вопрос о его структуре. Развитие личности имеет свои фазы и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

генетические переходы между ними. Каждая биографическая фаза — качественно новая ступень в развитии личности. Последовательность фаз составляет временную структуру жизненного пути. Она усложнена многомерностью жизненного пути, переплетением в нем многие линий развития, каждая из которых имеет свою историю. Есть своя история у семейного статуса, у социальных ролей и связей. Есть история трудовой, учебной, гражданской деятельности. Совокупность таких «измерений» составляет пространственную структуру жизненного пути. При изучении временной структуры обычно берут какую-либо одну линию развития и определяют фазы по этому избранному параметру.<...>

Является ли личность продуктом биографии? Да, потому что биографические события имеют объективные последствия и могут по своему происхождению не зависеть от человека. Нет, потому что по мере становления личности ее роль в собственной судьбе возрастает. На эмпирическом материале можно видеть, как растет в процессе жизненного пути «удельный вес» биографических событий, связанных с собственной активностью индивида. Человек овладевает (до определенной степени) внешними обстоятельствами, становится творцом своей индивидуальной истории так же, как и творцом истории общества.

Принцип развития в психологии / Под ред. Л. И. Анциферовой. М., 1978. С. 156-166.

В.И. Слободчиков

КАТЕГОРИЯ ВОЗРАСТА В ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ РАЗВИТИЯ

<...>Ключевое значение понятия возраста как психолого-педагогической категории становится очевидным именно сейчас, при настоятельном требовании перестройки сферы образования, придания ему развивающего характера. Не меньшее значение имеет эта категория и для практико-ориентированной педагогической науки, которая уже не может удовлетвориться чистым исследованием отдельных психолого-педагогических феноменов; она неизбежно должна становиться комплексной, более того — *проектной,* поскольку связана с построением сложных синтетических объектов, соединяющих воедино конкретные исследования и проекты образовательных систем, программы и технологии непрерывного образования в течение всей жизни человека, экспертные системы оценок и средства контроля его эффективности.

<...> есть серьезные основания полагать, что мы вступили в историческую для нашего общества полосу кризиса детства, связанного с разрывом между жизнью взрослых и жизнью детей, с потерей смысловой связи, преемственности и посредников между поколениями. Первое, что бросается в глаза,— это кризис сегодняшней системы образования, прежде всего как общественной системы. Фактически полное обособление семьи (как общественного института) от сферы образования (его смыслов и содержания) привело к замене собственно общественного воспитания

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

приватно-домашним, с одной стороны, и государственным, с другой. И та и другая формы не открывают, а заслоняют перед детьми сферу общественной жизни взрослых. В результате совместная детско-взрослая общность не может сложиться и предстает в двух частных формах жизни, иноприродных друг другу.

Кризис тотально-государственной системы школьного образования отражается в педагогическом сознании до сих пор как его количественная недостаточность. Отсюда распространение псевдошкольных форм обучения на дошкольный возраст, его оккупация, которые приводят к вытеснению игры из жизни детей, окончательно лишая смысловой связи ее с жизнью взрослых. В свою очередь преобладание в подростковом возрасте стиля отношений между взрослыми и детьми, характерного для начальной школы, вызывает противоположный эффект. Он состоит в чрезвычайном обострении подросткового кризиса, принявшего сейчас затяжной, деструктивный характер и вызывающего серьезные социальные осложнения. В современном обществе подростки не находят культурно заданной формы жизнедеятельности, обеспечивающей нормальное сотрудничество с младшими и старшими (взрослыми) сообществами. Вероятно, этой культурно - деятельностной беспризорностью подростков и объясняется странное, на первый взгляд, сочетание раннего взросления по одним показателям с длительным сохранением инфантильности по другим. Впрочем, инфантильность в духовной жизни и безответственность в социальной наблюдаются и далеко за пределами собственно детских возрастов.

Подобная оценка положения дел — возможно излишне драматичная — ставит вопрос о поиске тех способов работы в образовании и с самим образованием, которые вернули бы ему его историческую миссию: обеспечивать целостность общественной жизни, целостность и жизнеспособность различных общностей людей и в первую очередь — *детско-взрослой общности,* которая по сути есть объект и развития, и развивающего образования.

Все это ставит перед возрастной, социальной, педагогической психологией и рядом других наук задачу культивирования поливозрастных человеческих объединений и задачу построения *нормативных моделей развития* человека в рамках этих объединений (СНОСКА: Слово «норма» в психологии развития используется не в общеупотребительном смысле. Для психолога «норма» — это не обычный, устоявшийся, обязательный для всех порядок вещей или тип поведения, а такой образ жизни, в котором могут реализоваться высшие, предельные возможности человека. Иными словами, «норма» — это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно при соответствующих условиях. И задача возрастного психолога — эти условия определить). Речь, таким образом, должна идти об исторически новом типе образования, как механизме производства и воспроизводстве человеческих общностей, обеспечивающих человеку способность быть подлинным субъектом общественной жизни, культуры и исторического действия, а

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

соответственно и субъектом собственной жизнедеятельности и собственного развития.

Наметив общий контекст рассматриваемой проблемы, перейдем к анализу тех представлений о возрасте, которые сложились в науках о человеке относительно его онто- и филогенетических изменений. На уровне обыденных представлений принято различать паспортный и социальный возраст, биологический и педагогический, медицинский и исторический и др., которые благополучно и непротиворечиво сосуществуют в нашем сознании. Любопытно, что и в биологически, и в психолого-педагогически ориентированных представлениях (вполне научных) границы возраста и возрастные особенности развития считаются достаточно условными, исторически случайными, которые самостоятельного значения не имеют, а являются скорее результатом устоявшейся традиции. Если сопоставить существующие до сего дня в науках о человеке классификации возраста, то обнаруживается их поразительное единообразие; незначительные отличия могут быть отмечены лишь во временных границах и числе самих возрастных интервалов, особенно во второй половине индивидуальной жизни. И совпадения, и несущественные различия далеко не случайны. Практически все классификации тяготеют, так или иначе, к существующим временным членениям человеческой жизни, сложившимся в той или иной культуре. Причем если в детской психологии номенклатура возрастов фактически полностью задана исторически сложившейся системой воспитания и обучения (и тем самым имеет хотя бы частичное оправдание (СНОСКА: В советской психологии практически все периодизации развития ребенка базируются на этой основе), то для послешкольного этапа жизни какие-либо основания возрастной классификации вовсе отсутствуют и задается возраст либо календарным образом (до 16 лет, до 30, до 45, до 65, после 75 — Ш. Бюлер и другие), либо с помощью метафор (молодость, расцвет, «время бури и натиска», зрелость, выход на пенсию, дряхлость и т.п. — Э. Эриксон, Д.Б. Бромлей и другие).

Более того, относительная неизменность, например, педагогической классификации возрастов порождает иллюзию полного и неслучайного изоморфизма между стадиальностью психического развития и возрастной шкалой, сложившейся в системе образования. Вряд ли стоит специально доказывать, что возрастная общественно-нормированная стратификация не является жесткой «генетической» программой процесса развития, но и сам этот процесс не продуцирует возраст как свой эпифеномен. Отношения здесь не столь упрощенно однозначны. Поэтому специальное определение психолого-педагогического понятия о возрасте имеет самостоятельное значение, так как только в этом случае появляется возможность построения достаточно правдивой периодизации развития как конкретных психологических структур (в контексте собственно обучения и воспитания), так и общего психического развития в онтогенезе — в процессе образования культурно-исторического субъекта и его саморазвития.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

То, что такого понятия до сих пор нет в психологии, показывает внимательное прочтение соответствующих работ Л.С. Выготского, который и до сего дня остается единственным, кто делал серьезную попытку соотнести и различить по содержанию понятие возраста и понятие развития; попытка, которая, на мой взгляд, оказалась неудачной. Вот, например, какая странная несообразность суждений встречается здесь: «Реальный уровень развития **определяется** тем возрастом, той стадией или фазой внутри данного возраста, которую сейчас переживает ребенок». И сразу вслед: «Паспортный возраст ребенка **не может** служить надежным критерием для установления реального уровня его развития» (выделено автором.).

Так определяет или не определяет? Ответить на этот вопрос нельзя, потому что в данном случае происходит полное и недвусмысленное отождествление хода развития ребенка со сменой возрастов. Наиболее отчетливо они отождествляются по своим структурам и динамике изменений: «...внутренне строение процесса развития ... мы называем структурой возраста»; «возрасты представляют собой ... такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития» и т.п.

Фактическое отождествление периодизации развития и существующей возрастной классификации для Л.С. Выготского вполне оправдано, так как он ищет основания для расчленения *детства* на периоды, выделяет признаки, отличающие одну *эпоху детства* от другой, рассматривает периодизацию развития *ребенка* как целое. Именно поэтому закономерности развития и созревания ребенка есть основа и внутреннее содержание возрастной определенности и самой номенклатуры возрастов. Подобное представление было оправдано только в рамках педологического мировоззрения, носителем которого в тот период был Л.С. Выготский. Однако конкретного понятия о возрасте на основе данного представления выработать невозможно хотя бы потому, что ни «детство», ни «ребенок» не являются психолого-педагогическими реалиями (первое есть культурно-историческая категория, второе имеет жизненно-бытийный статус).

Некритическое перенесение педологических представлений (самих по себе вполне законных в рамках педологии) в современную проблематику возрастной психологии оказывается небезобидным. Отождествление периода развития и возрастного интервала по всем параметрам приводит к тому, что возраст приобретает онтологический статус, он становится объектом развития, в результате сам возраст развивается! Именно по этой причине в профессиональном педагогическом сознании продолжает жить такое кентаврическое представление, как «возрастная периодизация», с легкостью отождествляемое с периодизацией развития. Сам возраст за счет внутренних преобразований отдельных линий развития порождает впереди себя следующий возраст. «В результате возрастного развития (!) возникающие к концу данного возраста новообразования ... изменяют всю систему его (ребенка.—*В. С.*) отношений к внешней действительности и к самому себе».

Представление о возрасте как о периодически изменяющейся величине полностью элиминирует самостоятельное значение процесса развития,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

последний оказывается лишь детализацией и нюансировкой саморазвития возраста, замещаясь так называемыми «возрастными изменениями». Было бы несправедливым делать именно Л.С. Выготского ответственным за наши сегодняшние представления о возрасте, развитии и его периодизации. То, что мы продолжаем отождествлять процесс общего психического развития с существующей номенклатурой возрастов (точнее, с натуральным прохождением через них), вольно наполняя последние многообразными «феноменами развития» (социального, личностного, интеллектуального), объяснимо, на мой взгляд, лишь тем, что до сих пор продолжаем не отвечать на вопрос: «Что, как и в каком направлении развивается?»

И все-таки: что есть «возраст» с психолого-педагогической точки зрения? Началом выработки представления о нем может служить, например, позиция И.С. Кона, суть которой в следующем: соотношение генетически заданного, социально воспитанного и самостоятельно достигнутого принципиально неодинаково у разных индивидов, даже относимых к одной возрастной когорте, поэтому и возрастные категории имеют не одну, как считали раньше, а три системы отсчета: **индивидуальное развитие** (что может и чего не может ребенок в определенном возрасте; по пониманию тяготеет к представлению об уровне психобиологического созревания и соответствующих ему ограничениях), **возрастная стратификация** общества (что должно и чего нельзя делать относительно данного возраста; по пониманию — это возрастное деление поколений и соответствующие им социокультурные нормативы), **возрастная символика** культуры (что соответствует и что не соответствует данному возрасту; по пониманию — совокупность социальных ожиданий в сфере поведенческих актов, внешнего облика, форм отношений).

Если так подходить к пониманию возраста (не столько его самого, сколько его «источников»), то он не есть и не может быть внутренним моментом процесса развития. *Возраст не данность, а заданность.* Один возраст не развивается в другой, а сменяется другим. Это не натуральный феномен, участвующий в процессе созревания чего-либо (тела, мозга и др.); именно представление о «естественности» и «природности» данного феномена порождает многочисленные антропогенетические интерпретации категории возраста. Это не некая социальная организованность, имеющая квазинатуральный характер (например, ступени обучения или обретения социальных прав — паспорт, голосование и др.); отсюда, в частности, разнообразные педагогические и политические представления о возрасте. Это не культурно-духовная ценность (как, например, в гуманистически ориентированных концепциях детства); на этом базируются многочисленные аксиологические интерпретации человеческих возрастов. Это не норма и не просто традиция, хотя все вышеперечисленные трактовки понятия «возраст» сосуществуют в наших традиционных представлениях и повседневных делах.

Одним словом, возраст — это не объект, не некая объективная реальность, существующая сама по себе, что можно изучать, использовать и др. Соответственно и понятие о возрасте, с моей точки зрения, не является

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

отражением некоей реальности (того, что есть), оно не имеет отражательного статуса и смысла. Именно поэтому бессмысленна педагогическая практика, ориентированная на «возраст как он есть», к чему надо приспосабливать образование и учитывать в обучении и воспитании (ср. известный тезис об «учете возрастных особенностей и возможностей»).

Каково же соотношение, с этой точки зрения, понятий развития и возраста? В живых системах (вообще для исторически определенных реалий) возраст — это одно из понятий, позволяющих расчленить весь временной интервал жизни системы на отдельные, отграниченные периоды (стадии, эпохи и др.). В этом смысле возраст вроде бы есть производное от категории времени, которое формально характеризуется двумя параметрами: метрикой (длительностью) и вектором (направленностью—стрелой времени). Но собственно возраст имеет еще и такой параметр, как топика — место в ряду других возрастов, а значит, характеризуется и своими границами. Поэтому-то он и не может быть полностью определен пустым объемом времени (отсюда бессмысленность календарных и паспортных возрастов), а может быть задан лишь тем содержанием, которое определяет границы и наполненность любой временной формы. Для исторически определенных систем содержание времени их жизни и ее оформленность задано **развитием** (абстрактно—простым изменением, конкретно-кардинальным преобразованием всей системы, вплоть до изменения метрики, топики и направленности времени), которое есть способ существования любой органической системы. Соответственно периодизация ее развития предполагает смену (чередование) стабильных периодов критическими (где нет кризиса ставшей системы, там нет развития, а значит, рано или поздно наступают стагнация и распад); смену периодов становления периодами реализации (функционирования) некоторых подсистем — превращение предпосылок в условиях и способы движения системы; а главное, переходы с одного уровня (ступени) развития на другой — более высокого порядка (т. е. в логике развития — это движение от неразвитого состояния в сторону роста, усложнения, расцвета и т. д.). Характер этих смен и переходов и определяет способ периодизации развития некоторой системы (в графике это может быть кольцо, синусоида, спираль, «круги на воде» и др.).

Итак, членение и упорядочивание времени полного жизненного цикла определяется способом периодизации, который, в свою очередь, определяется общей теорией развития живых систем в исторических процессах; или схематически: от общей теории развития к способу упорядочивания времени существования системы, определяющему границы и специфику временных интервалов жизни. Первые два момента составляют концепцию периодизации, третий момент — набор и последовательность того, что может быть интерпретировано как возрастной интервал. Даже эти предельно общие соображения приводят к выводу, что понятие возраста является **выводным** из теории развития и принципа периодизации. Более того, все три категории (развитие, периодизация, возраст) являются взаимополагающими и каждая из них безотносительно к двум другим

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

самостоятельного значения не имеет. Возраст, например, до и вне периодизации развития не может быть ни внутренним феноменом самого развития, ни внешне противопоставленной ему нормированной сеткой. Он сопряжен с развитием. В противовес традиционным представлениям возраст не самостоятельная внешняя форма для развития, не содержание самого развития и не его результат; *возраст — форма развития.* Можно сказать, что развитие оформляется, результируется в возрасте; именно поэтому последний не развивается, а образуется как форма, которая в силу своей целостности и завершенности может только сменяться другой формой, замещаться ею.

Возвращаясь теперь к общему контексту нашего анализа (образование, педагогическая практика, практико-ориентированная психология), можно

сказать: по существу понятие о возрасте связано со специальным **конструированием** его как особой категории, имеющей не отражательный, а прежде всего *регулятивный смысл.* Понятие о возрасте конструируется в рамках вполне определенной общественной практики, в целях организации и управления самой этой практикой (практикой производства, политико-экономической практикой, в том числе и практикой образования).

До сих пор эта категория складывалась и функционировала стихийно и потому включала в себя многие культурно-ситуативные смыслы. И хотя каждый конкретный возраст всегда имеет историю (социокультурные ориентиры) своего возникновения, он не имеет истории своего развития; он или однажды возник и есть, или его нет (как не было когда-то собственно дошкольного детства, юности и др.). В силу того что возраст образуется (а точнее, специально конструируется), в соответствии со сдвигами в общественной практике он все более дифференцируется, усложняется его структура. Например, в одном только дошкольном детстве уже сегодня выделяются такие возрастные субпериоды, как новорожденность, младенчество, раннее детство, младший, средний дошкольный возраст, подготовительный период, каждый из которых претендует на свою сугубую специфичность. Такое усложнение структуры возраста не случайно, так как происходит увеличение объема социального содержания жизни, усложнение задач социального бытия индивида; происходит также углубление наших представлений о нормативном характере общего психического развития в определенном возрасте.

Иными словами, в практике образования уже давно нельзя вести речь о развитии как только о некоем стихийно разворачивающемся во времени процессе, к которому образование должно подстраиваться; традиционные представления о процессуальности развития должны быть дополнены, обогащены представлениями о **деятельности развивания** всего универсума человеческого в рамках определенных ценностных оснований и целевых ориентиров. Именно эти представления позволяют не только приговаривать о культурно-исторической обусловленности процесса развития, а прямо вводить исторический контекст в сам «текст» этого процесса, в его содержание и способ организации.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

С этой точки зрения необходим пересмотр методологического статуса и основных категорий, которые используются до сих пор в традиционной (по крайней мере — в советской) психологии развития. Так, при специальном анализе такого понятия, например, как «ведущая деятельность», обнаруживается, что и по сей день, она выступает своеобразным демиургом развития, постулируется как налично-существующая и самодостаточно-неизбежная, служит основанием определенности, по крайней мере, детских возрастов. Сомнительность подобных представлений подтверждается хотя бы тем, что при всех попытках доказать (теоретически, экспериментально) объективное существование ведущей деятельности как таковой она явным или неявным образом всегда только назначалась в этом своем статусе. Например, для подросткового периода это могли быть интимно-личностное общение (Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова), учебная деятельность (Д.Б. Эльконин, А. Коссаковски), ценностно-ориентационная деятельность (М.С. Каган), общественно-полезная деятельность (Д.И. Фельдштейн). Причем во всех этих вариантах есть свои вполне научные резоны и подтверждения; смущает лишь обилие этих вариантов для одних возрастов и их полное отсутствие для других (или в послешкольных возрастах уже нет развития?)

Очевидно, что статус «ведущей» в развитии та или иная деятельность приобретает не из-за частоты встречаемости или святости научной традиции, а прежде всего в соответствии с совершенно определенными **задачами развития,** которые решают также вполне определенные исторические субъекты — участники этой деятельности. Соответственно и ведущая деятельность никак не может быть наличной деятельностью отдельного индивида (в которую он попал или в которую его вставили), как и группы индивидов, отнесенных к этому возрасту. Эта деятельность (как совместная деятельность участников образовательного процесса) должна специально *проектироваться и культивироваться в качестве возрастно-нормативной,* в рамках, как я уже отмечал, определенных ценностных оснований и целевых ориентиров развития. Так, в советской возрастной и педагогической психологии примерами такой проектной работы могут служить: концепция учебной деятельности младших школьников (как возрастной группы) в начальной школе (как ступени образования, а не просто социального института), разработанная В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониным; психолого-педагогическая программа нормативного перехода от дошкольного периода к школьному, разработанная Е.Е. Шулешко; в этом же направлении находятся и недавние работы С.Г. Якобсон, Т.Н. Дороновой, Н.Ф. Тарловской.

В европейской образовательной традиции особой ценностью и в то же время вектором развития является движение в сторону **самостоятельности** (способности к самостоянию, говоря словами А.С. Пушкина); в сторону образования самодеятельного, самосознающего, самоустремленного (предельно индивидуализированного) субъекта, способного с некоторого момента и к универсальному саморазвитию. В самом общем виде этот вектор и определяет прерывность непрерывного в общем процессе развития как

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

последовательность его стадий и ступеней; определяет проект и программу организации и движения образовательного процесса как особой («ведущей») формы деятельности развивания (вкупе с ее участниками, их позициями и общим предметом деятельности, способами и направлением их действий); определяет промежуточные результаты общего хода развития как нормативно проектируемые индивидуальные способности, обеспечивающие становление человека как родового (универсального) существа.

Таким образом, в педагогике и психологии развития собственно развитие необходимо представлять двояким образом: по схеме процесса (как временная последовательность ступеней, периодов, стадий) и по структуре деятельности (как совокупность ее способов и средств, где следование их друг за другом имеет не временную, а целевую детерминацию. (СНОСКА: Идея двойного видения тех реалий, которые существуют во вполне определенном культурно-историческом контексте (т. е. во времени истории и пространстве культуры), принадлежит Н.Г. Алексееву и Э.Г. Юдину).

Именно при совмещении двух образов развития можно достаточно конструктивно определить и *способ его периодизации* и *номенклатуру возрастов,* а тем самым описать его в двух фундаментальных смыслах: как процесс становления родовых способностей человека и как способ их образования (в точном смысле этого слова) в конкретном возрастном интервале. Соответственно с психолого-педагогической точки зрения именно возраст является исходной **единицей проектирования** в сфере образования (СНОСКА: Различая психолого-педагогическое проектирование как проектирование образовательного *процесса* и социально-педагогическое как проектирование образовательной *среды,* где разворачивается и становится этот процесс.) Конечно, важнейшей проблемой в этом случае оказывается поиск ответа на вопрос: «Что становится и что образуется в ходе развития?» В разных местах уже давался предварительный ответ на него: становятся разные формы человеческих общностей (форм со-бытийности), образуются же многообразные способности человека, позволяющие ему входить в различные общности (приобщаться к существующим формам культуры) и выходить из них (индивидуализироваться и самому творить новые формы), т. е. быть самобытным.

В контексте данных рассуждений предлагаемая ниже схема периодизации является своеобразной «картой изысканий», позволяющей вести достаточно целенаправленный поиск конкретных механизмов развития и строить соответствующие им образовательные проекты, вписанные во вполне определенную социокультурную ситуацию жизни различных общностей.

Схема периодизации развития в онтогенезе

Ступени развития субъективности	Матрица возрастов	
	Период становления со-бытийности	Период реализации само-бытности

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

	Кризисы рождения	Стадии принятия	Кризисы развития	Стадии освоения
Оживление	Родовой кризис (-2 мес) — (+3 нед)	Новорожденность (новорожденный) 0,5—4,0 мес	Кризис новорожденности 3,5 мес — 7 мес	Младенчество (младенец) 6 мес — 12 мес
Одушевление	Кризис младенчества, 11 мес—18 мес	Раннее детство (дитя) 1 г. 3 мес — 3,0 г.	Кризис раннего детства 2,5 г. — 3,5 г.	Дошкольное детство (ребенок) 3 г. — 6,5 лет
Персонализация	Кризис детства 5,5 лет — 7,5 лет	Отрочество (отрок) 7,0 лет — 11,5 лет	Кризис отрочества 11,0 лет — 14,0 лет	Юность (юноша) 13,5 лет — 18 лет
Индивидуализация	Кризис юности 17,0—21,0	Молодость (молодой человек) 19,0—2.8,0	Кризис молодости 27,0—33,0	Взрослость (взрослый) 32,0—42,0
Универсализация	Кризис взрослости 39,0-45,0	Зрелость (зрелый муж) 44,0-60,0	Кризис зрелости 55,0—65,0	Старость (старик) 62,0—
	Кризис индивидуальной жизни			

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В этой схеме каждая ступень есть относительно завершенный цикл развития, выстроенный в логике процесса как горизонтальная последовательность периодов (становления и реализации) и стадий (критических и стабильных). С формальной точки зрения такое устройство ступени находится в соответствии с ходом созревания некоторых структур и функций в живых системах (зарождение, созревание, расцвет) и поэтому как бы отвечает общебиологическим принципам. Но это с формальной стороны, по существу же (с психолого-педагогической точки зрения) само начало определенного цикла развития и становление определенных способностей на той или иной стадии этого процесса оказывается весьма проблематичным без культуросообразной, нормативно заданной деятельности развивания. И если это не столь очевидно для первой ступени, которая открывается натуральным родовым кризисом, то уже на второй (и далее) обнаруживается, что вне такой деятельности некоторые фундаментальные человеческие способности, обеспечивающие соответствие его именно данной культуре, в принципе не могут быть поставлены.

По вертикали в схеме представлена последовательность ступеней и смена форм развития, которые фиксируют общее направление и уровни становления **субъективности** человека в онтогенезе. Начало каждой ступени — это всегда новое (потенциально возможное) рождение в новую форму жизни, не отменяющую прожитую ступень, а объемлющую и сохраняющую ее дары и достижения. Важно подчеркнуть, что сама последовательность ступеней — это не просто условное членение как бы непрерывного процесса эволюционирования, а прежде всего *смена режима индивидуальной жизни:* как кризис самости и единичности («так жить нельзя») — в кризисах рождения — и поиск новых форм со-бытийности (на стадии принятия); и как кризис со-бытийности («хочу быть, как ты») — в кризисах развития — и поиск новых способов самоопределения (на стадии освоения).

То, что подобное чередование критических и стабильных стадий развития (и по вертикали, и по горизонтали) не случайно, может быть подтверждено давними наблюдениями детских психологов своеобразного феноменального повторения, например, кризиса первого года жизни и семи лет, трех и двенадцати лет (свои повторы имеют также и стабильные стадии). Принципиально другие основания имеет последовательность ступеней развития: их символическое обозначение определено ценностно-смысловым содержанием (т. е. тем, что **должно** осуществиться на данной ступени), направление же их смены определено целевой детерминацией развития (т. е. тем, что **возможно** при определенных условиях сделать для повышения ранга субъектности). Соответственно названия возрастов и их временные границы (которые и культурно, и индивидуально достаточно вариативны) являются вполне традиционными для психолого-педагогической и антропологической литературы, широко представленной в европейской гуманитарной культуре.

Рассмотрев основные узлы схемы периодизации, было бы необходимо перейти к детальной (фактологической) расшифровке всех ее блоков; однако это отдельная (объемная) задача, решение которой возможно, но не в узких пределах журнальной публикации. Поэтому имеет смысл дать относительное развернутое описание одной из ступеней (как пример), другие же лишь кратко охарактеризовать в их основных образах.

Ступень оживления. Начало ступени, собственно рождение ребенка, кризисно столь житейски очевидно, что, казалось бы, и не требует специальной аргументации. Но для нас в данном случае важна психологическая интерпретация множества медико-биологических описаний возможных состояний появившегося на свет человека, так как только при такой интерпретации возможно выстроить осмысленную деятельность взрослого в этой ситуации. *Родовой кризис* обнаруживается сразу же как острое жизненное противоречие между пренатальной формой витального единства матери и ребенка (психо-биологический симбиоз) и тотальным разрывом множества биохимических, физиологических, структурно-органических и др. связей между ними; разрывом, приведшим к образованию теперь уже двух отдельных форм индивидуальной жизни. Поэтому, чтобы

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

возникшее противоречие не разрешилось гибельным для ребенка образом, данный разрыв и противостояние двух индивидуумов должен быть преодолен **практически** — как совместное простраивание новой формы со-бытийности в новых условиях существования, когда отсутствуют средства «автоматического» (органического) всеобеспечения жизни ребенка (такие средства были у беременной). В родовом кризисе происходит включение целого ряда органических систем, имеющих биогенетическую природу, но еще недостаточно соотнесенных, не скоординированных необратимо друг с другом. Соответственно, чтобы новая форма совместного бытия — как способ выхода из кризисной ситуации — начала складываться, должна существенно измениться общая установка взрослого на ребенка: не столько общедиффузная расположенность и приязнь к нему, сколько действенная стратегия отношения к нему как к целому. Взрослый так и относится, всегда реализуя вполне определенную, культурно заданную *программу ухода за ребенком* (включая сюда и народные традиции, и консультации патронажных сестер). Именно в рамках данной программы и происходит конструктивное преобразование пластичной органики новорожденного на следующей стадии развития — стадии принятия.

Новорожденность. Есть серьезные основания, в противовес, взглядам Л.С. Выготского, данную стадию выделять в качестве самостоятельной и стабильной. Здесь происходит отлаживание и совершенствование уже включенных (но всегда культуросообразных) органических систем, их поддержка. Но главное — осуществляется интенсивная их координация также по особой программе (режим питания, сна и др.), осуществляется формирование новых реакций и схем поведения (например, реакция на влажность, холод и др.), преодоление некоторых врожденных реакций (пеленание — как способ преодоления эмбрионального поведения). Действия взрослого в этих условиях никогда не реактивны, а конструктивны, и потому в каждый отдельный момент времени *избыточны* относительно реальных возможностей, состояний, реакций новорожденного. Принципиально важно, что только внутри такой программы возможно наше понимание состояний ребенка, их адекватное прочитывание. Мы понимаем самой этой программой, мы понимаем тем, что делаем, а не тем, что думаем о ... Программа ухода за ребенком (не в медицинском, а в психологическом смысле) на данной стадии есть язык новой формы события ребенка и взрослого.

Врожденная пластичность человеческой телесности (как одна из предпосылок к универсальному развитию) позволяет ребенку уподобляться, идентифицироваться вплоть до импринтинга с программой организации его жизнедеятельности, со способами вхождения взрослого в со-бытие, что приводит к становлению целостных, теперь уже организменных, образований, в частности к многочисленным видам сосредоточения. В народной педагогике издревле использовались особые средства формирования подобных сосредоточении (соска, люлька, яркие игрушки, колыбельные песни и др.), так как именно сосредоточение оказывается

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

первой *телесно-поведенческой* формой самостоятельности ребенка и его обособленности от жизнедеятельности взрослого. Таким образом, в стадии новорожденности осуществляется первичный *организменный синтез* в виде относительно упорядоченной группы соматических функциональных органов, становящихся впоследствии основой собственно органов чувств, передвижения, органов отношения и общения. Этот первичный синтез находит свое прямое выражение в так называемом комплексе оживления, который оказывается ярким симптомом критической стадии следующего периода.

Кризис новорожденности. Комплекс оживления — что именно комплекс достаточно сложных и специфичных форм телесного поведения (мимического, звукового, двигательного и др.), который обеспечивает новые типы связей и отношений, никак не вытекающие ни из первичной (пренатальной) формы витального единства, ни из разрыва симбиоза в родовом кризисе. Это новая форма, экспериментально построенная совместными усилиями взрослого и ребенка и экспериментально же закрепленная как самостная (симптоматично, что после широкого ознакомления молодых родителей с ценностью «комплекса оживления» в нормальном развитии последний стал чаще и раньше наблюдаться у новорожденных). По данным многочисленных отечественных и зарубежных исследований, на границе второго и третьего месяца наблюдаются специфические социальные реакции ребенка, свидетельствующие об общем изменении его психической жизни: появление улыбки (была гримаса), плача (был крик), прислушивания к звукам речи и гуление в ее паузах и др.

Фундаментальное противоречие, которое складывается к концу периода становления и ищет пути решения в кризисе развития,— это, по Выготскому, противоречие между максимальной социальностью ребенка и его минимальными возможностями реализовать собственно социальные связи и отношения. Во многих культурах это противоречие просто не возникает (или легко снимается) тотальным соприсутствием взрослого и ребенка в общем для них жизненном пространстве (длительное кормление грудью, ношение на руках или за спиной и др.). Однако в европейской традиции существует особая форма совместности взрослого и ребенка (не всегда, впрочем, осознаваемая). Это *«уход — приход»,* как привация и депривация первой фундаментальной потребности ребенка в постоянном пребывании, соприсутствии другого. Культура чувственно-эмоциональных разрывов и единении в событийности (типа: сон - бодрствование, голод - сытость, взятие и невзятие на руки и др.) образует то пространство, где выращиваются и реализуются новые средства утверждения и подтверждения самости ребенка. Вначале таким всеобщим средством оказывается сам близкий взрослый (его лицо, речь, ответные действия), позже — его предметные заместители. В этом смысле программа «ухода — прихода» развивает кризис ранее сложившейся со-бытийности в направлении его продуктивного разрешения как обнаружение и подтверждение самобытной формы жизнедеятельности, имеющей свои источник и своего носителя, к

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

которому возможно личное обращение. По своим основным процессам критическая стадия в самом общем виде расслаивается так, что программа действий взрослого ориентирована на **обособление** (уход, невзятие на руки, нереагирование на плач, прямой запрет, замещение и др.), в то время как программа поведения ребенка ориентирована на **отождествление** (улыбка, плач, гуление, поза, двигательное возбуждение). Складывающиеся в этих процессах телесно-поведенческие коммуникативные средства (со стороны ребенка) и предметные воплощения (со стороны взрослого) ложатся в основу будущих дифференцированных двигательно-поведенческих систем — речи, акта хватания, предметных действий, ходьбы — как действительно социальных средств для подлинного, теперь уже глубинного психологического единства двух близких существ.

Младенчество. На этой стадии взрослый, продолжая оставаться смысловым, эмоциональным, ценностным, прагматичным центром всех жизненных ситуаций ребенка, все более обретает статус партнера по эмоционально насыщенному сотрудничеству (М.И. Лисина). К середине первого года жизни комплекс оживления как целостная идентификационная структура, как сложная потребность практически «разрушается». Прежде всего за счет интенсивного формирования заместительной функции предмета; наблюдается своеобразная «ненасытность» ребенка в предметных манипуляциях. Предмет все более становится посредником (еще не средством) между ребенком и взрослым, становится поводом к практическому и игровому взаимодействию между ними. Эти взаимодействия еще долго не отвечают структуре и функциям самого предмета (А.Валлон, 1967). Отмечается также, что прямой эмоциональный симбиоз, вне содержания какого-либо практического взаимодействия, все чаще отвергается ребенком.

Богатый двигательный репертуар, сенсомоторная координация, личная адресованность действий ребенка, требование практического взаимодействия, телесно-поведенческая обособленность в конце первого года жизни столь значительны, что позволяют взрослому видеть все проявления ребенка как непрерывную, разворачивающуюся во времени *целевую программу его поведения.* Эта новая программа обнаруживается как новая, достаточно субъективированная речь ребенка, но речь «отелесненная», как «говорящее бытие», легко читаемое и взрослым, и ребенком. Говоря словами К. Маркса, это и есть язык реальной жизни как система скоординированных действий, состояний, схем поведения участников события; это есть также и их со-знание, которое вплетено в язык реальной жизни. Кардинальное приобретение всей ступени развития — это подлинный синтез **человеческого** тела, его «оживление» в сенсорных, двигательных, общительных, сознательных измерениях; тот уровень телесной организации, который оказывается фундаментом двух эпохальных способностей человека: словесной речи и прямохождения. Характер субъективности ребенка обнаруживается здесь как телесно-чувственная достоверность мира и как практическая неопровержимость мироощущения и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

самоощущения, в основе которых лежит именно практическое сознание, которое телесно (неорганизменно, а функционально) и предметно воплощено в событии. Такое сознание еще внесубъектно, так как индивидуализированного субъекта пока нет! оно - сознание, не принадлежащее отдельному индивиду, но и не отторжимое от него; оно действительно вплетено в реальное событие как сознание-запечатление, как «вторая природа», в которую психологи пытаются пробиться с помощью психоанализа и прожективной техники.

Схематическое описание первой ступени имело своей целью демонстрацию возможного способа упорядочивания существующей фактологии развития психосоматической реальности в младенчестве; очевидно, что можно не только детализировать подобное описание, но и поставить ряд задач для целенаправленного поиска недостающих данных. Характеристики других ступеней будут даны в предельно краткой форме.

Ступень одушевления. Способность самостоятельного передвижения и постижения своего «я» (в речевом общении) есть в высшей степени важный момент в духовном развитии ребенка. Множество предметно-орудийных и чувственно-практических действий, которые начинают лавинообразно складываться с началом кризиса первого года жизни, приводят к своеобразному одушевлению жизнедеятельности ребенка (как психосоциальной реальности его бытия), феноменально выражаемого в непререкаемом: «Я сам!» (в кризисе трех лет). В соответствии со знаменитой формулой: «Душа — это субъект без предикатов», поведение ребенка все более освобождается от ритуализированных форм совместности со взрослым и семейно-статусных предписаний (как предикатов). Его субъектность обнаруживается (и для себя, и для других) как подлинная самость: в целостности «я» с устойчивым миропредставлением и собственным действием.

Ступень персонализации. С кризиса 6—7 лет ребенок становится точкой средоточия различных общностей в социокультурной сфере бытия и обособления от них. Начинается процесс уточнения границ самотождественности внутри со-бытия с другими; процесс бурного осознания своих желаний, целей, способностей и личных качеств (наиболее обострен этот процесс в подростковом кризисе). Позиционно распределенная учебная деятельность в отрочестве образует способность к внутренней рефлексии, способность отличения себя от не-себя внутри самого себя («Я — не/я»). Формулой субъектности на данной ступени может быть: «Я лично!»; она наиболее характерна для юношеского возраста, когда преодолеваются социально-ролевые ожидания сверстников и старших; а ее образом может послужить герой фильма П.Арсенова «И тогда я сказал: «Нет!»

Ступень индивидуализации. Этот момент в духовном развитии человека связан с поиском своей укорененности в мире, с выработкой собственного мировоззрения, со становлением подлинного авторства в определении и реализации своего собственного способа жизни (кризис юности: «В чем смысл *моей* жизни?»). Обособляясь от образа себя в глазах

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ближайшего окружения, преодолевая профессионально-позиционные и политические детерминации поколения, объективируя многие свои качества как «не-я», человек становится ответственным за собственную субъектность, которая зачастую складывалась не по воле и без ведома ее носителя. В духовно-практической сфере бытия, которая и является коррелятом ступени индивидуализации, формулой субъектности может быть: «Я аутотентичен!», или, говоря словами М.Лютера: «На том стою, и не могу иначе!».

Ступень универсализации. Кризис взрослости, с которого начинается данная ступень,— это кризис самости в ее родовой, культурной и исторической определенности. Здесь впервые открывается потенциальная эквивалентность человека Миру, что позволяет ему выйти за пределы сколько угодно развитой индивидуальности как таковой и войти в область общечеловеческих жизненных смыслов как «в свое другое» («Я — Ты»). Со=бытие как видимая форма единства со многими другими уходит внутрь, становится эзотеричной, приобретая подлинно личный (уникальный, единственный в своем роде) характер: целостность, объемность, глубину и суверенность. Зрелость как всеобщая форма событийности человека и его мира в целом и как предельная ответственность его за этот мир выводит человека за пределы мерного и пограничного в сферу подлинно вселенского и универсального события, о котором апостол Павел мог сказать: «И уже не я живу, но живет во мне Христос!»

Конечно, представленный материал — это лишь призыв к размышлению о смысле и цели жизненного пути человека, но в то же время это и первый шаг в сторону построения практико-ориентированной психологии и науко-ориентированной педагогики, могущих стать основой проектирования и реализации действительно развивающих систем образования.

Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития//Вопросы психологии.- 1991. - №2.-С. 37-39.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Д.И. Фельдштейн

ЗАКОНОМЕРНОСТИ ПОУРОВНЕВОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОНТОГЕНЕЗЕ

Расширение и углубление психологических исследований проблемы развития личности <...> обеспечивает все большую степень ее раскрытия как сложного, многопланово определяемого и многофакторно обусловленного процесса. Целостный по своему содержанию и характеру, перспективно направленный процесс становления личности в онтогенезе, совершающийся по особым внутренним закономерностям, выступает как специфическая форма социального движения, социального развития, субстратом которого является интегрированная социальная сущность индивида.

В присвоении общественной сущности человека заключается главный смысл социального развития ребенка – от самовосприятия, рефлексии, самооценки, самоутверждения до самосознания, социальной

ответственности, интериоризованных социальных мотивов, потребности в самореализации своих возможностей, субъективного осознания себя самостоятельным членом общества, понимания своего места и назначения в нем.

Степень овладения растущим человеком социальным опытом действий и отношений, осознания себя в обществе, видения себя в других людях, готовности к ответственному действию в окружающем мире своеобразно кумулируется в позиции его «Я» по отношению к обществу. Формирование такой позиции пред собой постоянный процесс и одновременно результат социального развития ребенка в онтогенезе. Характер изменения этой позиции, ее емкость зависят как от объективных закономерностей психического развития, условий его протекания в предшествующий период, так и от реальной ситуации формирования на каждой данной возрастной ступени, выступая важнейшим критерием социальной зрелости личности.

<...>Предметно-практическая сторона деятельности, в процессе которой происходит социализация ребенка – освоение социального опыта через освоение орудий знаков, символов, овладение социально-зафиксированными действиями, их социальной сущностью, выработка способов обращения с предметами, при оценке своих действий, умении присматриваться к себе, примерять себя к окружающему, рефлексии на свои действия и поведение, связана с утверждением позиции «Я» среди других – «я в обществе».

Становление качественно иной социальной позиции «я и общество» связано с актуализацией деятельности» направленной на усвоение норм человеческих взаимоотношений, обеспечивающей осуществление процесса индивидуализации. Ребенок стремится проявить себя, выделить свое «Я», противопоставить себя другим, выразить собственную позицию по отношению к другим людям, получив от них признание его самостоятельности, заняв активное место в разнообразных социальных отношениях, где его «Я» выступает наравне с другими, что обеспечивает развитие у него нового уровня самосознания себя в обществе, социально ответственного самоопределения.

Иными словами, развертывание определенной позиции ребенка по отношению к людям и вещам приводит его к возможности и необходимости реализации накопленного социального опыта в такой деятельности, которая наиболее адекватно отвечает общему уровню психического и личностного развития. Так, позиция «я в обществе» особо активно развертывается в периоды раннего детства (с 1 года до 3 лет), младшего школьного (с 6 до 9 лет) и старшего школьного (с 15 до 17 лет) возрастет, когда актуализируется предметно-практическая сторона деятельности. Позиция «я и общество», корни которой уходят в ориентацию младенца на социальные контакты, наиболее активно формируется в дошкольном (с 3 до 6 лет) и подростковом (с 10 до 15 лет) возрастах, когда особенно интенсивно усваиваются нормы человеческих взаимоотношений.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Выявление и раскрытие особенностей разных позиций ребенка по отношению к обществу позволили выделить два типа закономерно проявляющихся рубежей социального развития личности, обозначенных нами промежуточными и узловыми.

Промежуточный рубеж развития – итог накопления элементов социализации – индивидуализации – относится к переходу ребенка из одного периода онтогенеза в другой (в 1 год, 6 и 15 лет). Узловой, поворотный рубеж представляет качественные сдвиги в социальном развитии, осуществляющемся через развитие личности, он связан с новым этапом онтогенеза (в 3 года, 10 и 17 лет). Названные типы рубежей фиксируют достигаемый растущим человеком уровень социальной позиции, подчеркивая определенный характер этой позиции, которая образует, так сказать, «плоскость», необходимую для дальнейшего развития личности.<...>

В социальной позиции, складывающейся на промежуточном рубеже развития (именно она обозначается нами формулой «я в обществе»), реализуется потребность развивающейся личности в приобщении себя к обществу – от рассмотрения себя среди других, стремления быть, как другие, до утверждения себя среди других, самореализации. На узловом, поворотном рубеже развития, когда формируется социальная позиция, обозначаемая нами формулой «я и общество», реализуется потребность растущего человека в определении своего места в обществе, в общественном признании – от осознания наличия своего «Я», своей «самости» до стремления к реальному выделению своего «Я» в системе равноправных отношений с другими людьми.

И промежуточные, и узловые рубежи возникают в процессе социального развития не однажды – они, закономерно чередуясь, следуют один за другим. Однако при сохранении общего характера и принципов однотипные рубежи качественно разнятся на разных уровнях развития личности по емкости и по содержанию, развертываясь в соответствующих формах, т. е. идет процесс постоянного насыщения социальных позиций детей. Например, если «я в обществе» у годовалого ребенка обозначает, что он начинает понимать, что есть другие, то у шестилетнего позиция «я в обществе» содержит рассмотрение себя в кругу других, конкретных людей, стремление походить на них.

Если «я и общество» у трехлетнего ребенка указывает на выделение своего «Я» среди других людей, то у десятилетнего уже происходит освоение общества не просто как совокупности знакомых людей, а как объективно существующей социальной организации, где его «Я» выступает наравне с другими.

Таким образом, членение онтогенеза на различные ступени, подразделяемые и объединяемые промежуточными и узловыми рубежами, представляет закономерный процесс, где реализация потребности ребенка в приобщении себя к обществу («я в обществе») складывается и развертывается на основе размежевания, отделения его «Я» от других людей («я и общество»), что ставит растущего человека каждый раз в новую»

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

социальную позицию. Именно определение этой позиции, своего места в «мире людей», осуществляемое в деятельности взаимоотношений, дает импульс к развитию возможностей ребенка, его потенций, которые реализуются через предметно-практическую деятельность, через присвоение «мира вещей». Иными словами, развитие личности – это единый процесс социализации, когда ребенок осваивает социальный опыт, и индивидуализации, когда он выражает собственную позицию, противопоставляет себя другим, проявляет самостоятельность путем установления все более широких отношений, где он сам себя проверяет, «прокручивает», вырабатывая перспективу развития дальнейшей деятельности и, что исключительно важно, выходя за пределы заданной деятельности.<...>

Становление личности происходит в процессе деятельности ребенка. Развитие этой деятельности предстает в рассматриваемом плане как сложный процесс, в котором, во-первых, происходит постоянное насыщение, рост, увеличение объема, что может быть графически изображено в виде расширяющейся по вертикали воронкообразной спирали. Во-вторых, в этом спиралевидном процессе каждый следующий момент снимает и содержит достижения предыдущих периодов, обеспечивая формирование новых образований. В-третьих, при дифференциации процесса происходит, что важно, одновременное расширение и одной, и другой сторон деятельности, во взаимодействии и чередующейся актуализации которых обеспечиваются разные уровни развития личности.

Внутри развивающейся системы деятельности и проявляются узлы социального движения, обеспечивая ребенку достижение определенной позиции его «Я» по отношению к обществу.

Уже в первом, младенческом, периоде выясняются возможности социального развития ребенка, устанавливается в определенном смысле его позиция «я в обществе», что приводит растущего человека к пониманию наличия «других». Об этом свидетельствуют данные, как отечественных авторов, так и зарубежных психологов. Например, Б.Уайт обоснованно замечает, что «малыша... можно охарактеризовать как активное, общественно ориентированное существо, огромный интерес для которого представляют люди»<...>, отношение к которым у ребенка, «начиная с пятого-шестого месяца жизни <...> все больше дифференцируется». <...> По мнению Т. Бауэра (Эдинбургский университет), младенцы обладают способностью и потребностью во взаимодействиях со взрослыми.<...>

В конце первого года жизни происходит важный переход от интимно-личностного общения, смысл которого состоит, по данным М.И. Лисиной, в обмене положительными эмоциями<...>к предметно-манипулятивной деятельности. Ее развитие говорит о возникновении под прямым влиянием взрослого нового типа отношения ребенка к миру – объектного отношения. Именно взрослый не только мотивирует активность, направленную на предмет, но и придает ей адекватную форму, т. е. передает ребенку конкретные способы действия с предметом.<...>

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Общение со взрослыми обеспечивает присвоение их опыта, в том числе и овладение речью. При формировании речи ребенок вначале просто повторяет слова, звуки, обращенные к отдельным предметам, включенным в его предметную деятельность. Затем, вслед за привыканием к звукам, слова начинают зрительно связывать ребенка с предметом. После этого возникает период внутренней речи, когда ребенок дает себе инструкции и затем выражает их. Таким путем, через опосредование предметного мира речью, т.е. через социальное, возникает возможность сознательного действия, актуализируются предметы-объекты, которыми манипулируют взрослые во взаимоотношениях с детьми, что и подготавливает годовалого ребенка к овладению предметными действиями.

Формирование предметных действий у ребенка от года до 3 лет, овладение выработанными способами употребления доступных вещей не только способствуют ориентации детей на предметную деятельность, но и обостряют стремление ребенка выйти за пределы непосредственных обиходных отношений. Приоритетные занятия предметным манипулированием не прерывают линии социального развития ребенка, который, осваивая предметы и действия с ними, входит и в освоение определенных ролей, что готовит его переход на новую социальную позицию. Показательно, например, что уже для детей полутора лет, как было отмечено А.Валлоном (1956), а затем Дж.Брунером, характерна социальная категоризация, разделение на группы: «мы» (в ситуации парных игр) и «они», а внутри группы «мы» на «я» и «другой». Что касается двухлетнего ребенка, то «это умудренное уже немалым опытом социальное существо» (Б.Уайт), обладающее системой «социальных навыков и позиций, которую потом он использует в отношениях с людьми».... В 2 года ребенок уже чередует роли – за себя и за другого, что позволяет ему более четко выделить границы собственного «Я» от «другого».... То есть, ситуация «пра-мы» постепенно дифференцируется, в ней выделяются разные позиции «я» и «другой» <...>, приводя трехлетнего к осознанию наличия своего «Я», создавая новую позицию «я и общество».

Таким образом, к 3 годам ребенок завершает первый цикл знакомства с человеческим миром, фиксируя свое новое социальное положение, выделяя свое «Я», осознавая свою «самость», ставя себя в позицию субъекта. С этого узлового рубежа начинается новый уровень социального развития, когда не только общество определяет отношения с ребенком, но и он, вычленив (но, еще не осознав) свое «Я», начинает все более активно вступать в отношения с другими людьми – взрослыми и сверстниками. В период с 3 до 6 лет, осознав свое «Я» среди других, ребенок стремится примерять себя к другим, активно воздействовать на ситуацию; он овладевает социальным опытом, социально зафиксированными действиями, их социальной сущностью, которая и определяет развитие его социализации – индивидуализации.

Показательно, что к 6 годам у детей отчетливо проявляется способность ставить себя на место другого человека и видеть вещи с его позиции, учитывая не только свою, но и чужую точку зрения (СНОСКА:

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Ж.Пиаже считает, что эта способность появляется у ребенка только после седьмого-восьмого года жизни. Однако эти исследования были проведены в 20-е гг., на швейцарских детях. Повторение на современных российских детях теста Ж.Пиаже подтвердило конкретно-историческую обусловленность личностного развития (берется макет горной гряды, в разные точки которой помещается кукла, и ребенка спрашивают, что может увидеть кукла в разных местах. Если у ребенка не развита способность ставить себя на место другого, то он не может отыскать, что видит кукла, находясь в определенной точке, а при развитости этой способности достаточно точно рассказывает об этом, показав, что сложная способность ставить себя на место другого (психологически означающая способность принимать в расчет точку зрения другого человека) обнаруживается уже у детей 3-4 лет, достигая высокого уровня в конце пятого года жизни).

У шестилетнего ребенка появляется ориентация на общественные функции людей, нормы их поведения и смыслы деятельности, что при одновременном развитии воображения и символики обостряет его потребность в познании объектов внешнего мира, значимых в обществе, вновь на новом уровне выдвигает на первый план позицию «я в обществе». Освоив в игровой деятельности отношение к вещам, делам, ребенок стремится реализовать свои новые возможности в предметно-практической деятельности, что актуализирует на данном промежуточном рубеже значение учебной деятельности. Наличие именно в 6 лет этого своеобразного рубежа проявляется, в частности, в качественном отличии ценностных ориентации пятилетних детей от шестилетних. Данные (В.Д. Ермоленко, 1984) показывают, что у ребенка в 5 лет отсутствует субъективное отношение к социальным ценностям, осознанное понимание их смысла, их оценка. Пятилетние дети находятся в узком кругу интимно-личностных отношений, ориентируются в основном на знакомые, окружающие их предметы и близких людей. Они не могут указать значимое, привлекательное для них в других, у них не сформировано еще отношение к детскому коллективу, нет понимания смысла ценности общественного труда.

У шестилетних ребят появляется более широкое понимание социальных связей, вырабатывается умение оценивать поведение других детей и взрослых. Шестилетний человек осознает свою принадлежность к детскому коллективу, начинает понимать важность общественно полезных дел. То есть именно на рубеже между 5-6 годами у ребенка формируется определенное понимание и оценка социальных явлений, ориентация на оценочное отношение взрослых через призму конкретной деятельности.

Следующий период становления личности связан с осознанием своего места в системе общественных отношений, появлением у ребенка в 6–9 лет начал творческого отношения к действительности. Происходит формирование произвольности психических процессов, внутреннего плана действий, рефлексии собственного поведения, что обеспечивает к 9 годам развитие потребности ребенка в получении признания других людей, требуя

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

развертывания системы взаимоотношений с ними, новой социально значимой деятельности.

Между 9 и 10 годами начинается новый уровень социального развития, фиксируемый в позиции «я и общество», когда ребенок пытается выйти за рамки детского образа жизни, занять общественно важное и общественно оцениваемое место. На данном узловом рубеже он не только осознает себя субъектом, но испытывает потребность реализовать себя как субъекта, приобщаясь к социальному не просто на уровне понимания, но и преобразования.

До 9 лет ребенок развертывает свои отношения в среде знакомых людей, теперь же он стремится вступить в широкий круг общественных отношений. По данным В.Н. Лозоцевой, главным критерием оценки ребенком себя и другого в это время становятся нравственно-психологические особенности личности, проявляющиеся во взаимоотношениях с окружающими. Именно на этом рубеже появляется своеобразный кризис самооценки, что отражается в бурном росте негативных самооценок десятилетних по сравнению с уравновешенностью позитивных и негативных суждений о себе в 9 лет.<...> От 6 до 10 лет, судя по данным проводимого нашими сотрудниками лонгитюдного исследования, возрастает число детей, мотивирующих свою учебную деятельность чувством долга: 8 лет – 15% , 9 лет – 26%, 10 лет – 34,2%, и уменьшается число детей, которые хотят учиться, так как им это интересно, нравится: 8 лет – 25%, 9 лет – 19,3%, 10 лет – 5,3% .<...>

Подростковый период с 10 до 15 лет связан с возникновением самосознания как осознания себя в системе общественных отношений, развитием социальной активности и социальной ответственности, обостряющих потребность подростка в общественном признании, что при отсутствии реальных возможностей утверждения новой социальной позиции обусловливает в итоге развертывание предметно-практической деятельности. Поэтому в 15 лет и вычленяется очередной промежуточный рубеж социального движения- «Я в обществе».

Характер этого рубежа прослеживается, например, в материалах, полученных<...> при изучении особенностей развития самосознания в период между 14 и 15 годами. Так, если четырнадцатилетнего подростка больше всего интересует самооценка и принятие его другими, то у пятнадцатилетнего основное место (86% обследованных) занимают вопросы развития способностей, выработки умений, интеллектуального развития. В этом плане показательна и динамика отношения к своему будущему. В 14 лет только для 17% подростков актуально стремление представить свое будущее; в 15 лет (первое полугодие) это типично для 57% подростков, а во втором полугодии пятнадцатилетнего возраста уже для 84%, т.е. одно полугодие дает рост на 27% <...>.

Изучение особенностей наличного «Я» и желаемого «Я» показывает, что если в 14 лет (первое полугодие) и наличное и желаемое «Я» относятся к деятельности по усвоению норм взаимоотношений, то уже в 15 лет (первое

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

полугодие) и желаемое, и наличное «Я» четко переориентированы на предметно-практическую деятельность. Данное положение прослеживается и в изменении образцов-идеалов, и в материалах дневников, индивидуально-психологических характеристик и др.

От 15 до 17 лет идет развитие абстрактного и логического мышления, рефлексии, собственного жизненного пути, стремления к самореализации, что обостряет потребность юношества занять позицию какой-либо социальной группы, определенные гражданские позиции, обусловливая появление нового поворотного узлового рубежа социального движения – «я и общество».

Все рассматриваемые рубежи фиксируют те уровневые изменения в социальной зрелости, в процессе социализации – индивидуализации, которые обеспечивают развитие позиции растущего человека как субъекта отношений субъект-объектных и субъект-субъектных, становление его «Я» не только в обществе, но и наиболее активное положение «Я и общество». Именно эта позиция «Я» по отношению к обществу обеспечивает максимальные возможности социального созревания, определяя новые уровни развития личности, так как здесь происходит не только утверждение в «мире вещей», но подлинное утверждение социальной сущности в «мире людей».

Разноуровневое состояние социальной зрелости, фиксируемое главными узлами развития личности, отражается в трех этапах онтогенеза.

1. До 3 лет, когда на доступном ребенку уровне происходит его социализация (и условная индивидуализация) в форме освоения наличия других.
2. С 3 лет, когда ребенок, осознав свое «Я», проявляет первые моменты самоутверждения, самодетерминации («я сам»), вступает в отношения «я и другие», осваивает нормы человеческих отношений, фиксирует и пытается (с 6 лет) ориентироваться на оценку общества.
3. С 10 лет, когда подросток стремится утвердить свое «Я» в системе общественных отношений. Этот этап социализации отличается не только наиболее выраженной индивидуализацией, но и самодетерминацией, самоуправлением растущего человека, не просто ставшего субъектом, но и осознающего себя им.

Названные крупные уровни социального движения образуют базовые основания для превращения психических процессов в системообразующие свойства личности, для нового развития имеющихся количественных и качественных показателей, определенного усложнения целей и мотивов, имеющих свои возможности развития, т.е. для достижения более высокой ступени такого особого системного образования, как личность, в которой фиксируется процесс социализации – индивидуализации как единства противоположностей. Поэтому выделение уровней социального движения, находящихся между собой в отношении органичной целостности, позволяет наиболее полно раскрыть суть развития личности, ступени повышения ее организации.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Наиболее крупными ступенями социального развития личности в период от рождения до зрелости выступают два блока, которые можно обозначить как фазы становления личности.<...>

На первой фазе (от 0 до 10 лет) – фазе собственно детства – происходит становление личности на уровне еще неразвитого самосознания. На второй фазе (от 10 до 17 лет) – фазе подросткового возраста – наблюдается активное формирование самосознания растущего человека, выступающего в социальной позиции общественно ответственного субъекта. При этом речь идет об особом понимании ответственности не просто за себя, а ответственности за себя в общем деле, ответственности за это общее дело и за других людей, не в плане «самоактуализации» <...>, а в смысле актуализации себя в других, «выхода за пределы самого себя» (С.Л. Рубинштейн, 1957), когда «Я» вовсе не растворяется в системе взаимосвязей людей в обществе, а, напротив, обретает и проявляет в нем силы своего действия.

Выделенные фазы охватывают определенные циклы развития личности, фиксируя результат этой формы социального развития – становление позиции ребенка в системе общества и реализацию этой позиции. Изучение поуровневого развития растущего человека как личности имеет продуктивное значение, требуя углубленного исследования по многим линиям. Так, важно проникнуть в суть такого явления, как, условно говоря, «растяжка» периодов онтогенеза во времени: первый период длится 1 год, второй – 2 года, третий – 3 года, четвертый – 4, пятый – 5 лет.<...>

Перспективным представляется рассмотрение личностного развития через мотивы ребенка, свидетельствующие о степени развития его социальной зрелости,– от мотива, характеризующего стремление заявить о себе, о своем наличии, до мотива принести пользу другим людям.

В то же время изучение целостного процесса становления личности предполагает раскрытие его особенностей и механизмов внутри отдельных периодов, на уровне микропроцессов<...>.

Рассмотрение процесса социального развития личности в разные периоды онтогенеза показывает, что внутри каждого периода оно проходит через три закономерно чередующиеся стадии.

Первая стадия характеризуется появлением тенденций развития определенной стороны деятельности, когда ранее накопленные смысловые нагрузки вычленяют новые возможности функционирования ребенка, создавая соответствующее поле для его развернутой деятельности. Вторая стадия отличается максимальной реализацией, кумуляцией развития ведущего типа деятельности. Третья – насыщением ведущего типа деятельности при невозможности дальнейшей реализации его потенций, что ведет к актуализации другой стороны деятельности<...>.

Итак, поступательное социальное развитие идет от осознания ребенком своих социальных возможностей через становление личностных новообразований, к проявлению, укреплению, качественному изменению социальной позиции в результате собственной творческой активности.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

Наиболее выпукло эта позиция проявляется при переходе ребенка с одной ступени онтогенеза на другую. Причем, как показывают полученные в процессе экспериментальной работы данные, на всех межвозрастных переходах отправной точкой служит новый уровень социального развития ребенка. Практически это выступает как важная закономерность, не соответствующая положению Ж.Пиаже, утверждавшего, что развитие интеллектуальной зрелости является стартом для социальной зрелости.

Полученные нами факты показывают, что как раз достижение определенного уровня социальной зрелости на конкретной стадии каждого периода онтогенеза опережает интеллектуальное развитие ребенка, предшествует ему, отражаясь в стремлении занять новую социальную позицию. Это стремление характерно для всех межвозрастных переходов и представляет собой, собственно, один из механизмов этих переходов. Специфика разных переходных периодов заключается не в самом по себе стремлении детей к обретению места в обществе, определенной социальной позиции, но в качественных особенностях той системы отношений, которая складывается в конкретном возрасте между ребенком и обществом, «ибо социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью» (Л.С. Выготский) <...>.

Кроме того, как отмечал П.П. Блонский (1961), с каждым последующим возрастным этапом расширяется круг общения ребенка; это означает, что расширяется адресат этого общения, представленность в нем общества, меняются также содержание и средства общения. Так, в подростковом возрасте таким адресатом становится общество в целом; подросток выходит на общение с обществом (шире – с миром человеческой культуры) «на прямую», овладевая позицией «я и общество».

Содержательно это означает, что на данном уровне подростком решается не просто задача занятия определенного «места» в обществе, но и проблема взаимоотношений в обществе, определения себя в обществе и через общество, т. е. решается задача личностного самоопределения, принятия активной позиции относительно социокультурных ценностей и тем самым определения смысла своего существования.<...>

Таким образом, социальное развитие личности представляет собой сложный, многофакторно обусловленный процесс, который осуществляется в развертываемой деятельности ребенка, противоречивое взаимопересечение двух сторон которой создает своеобразные узлы социального движения.

Именно в раскрытии закономерностей и механизмов развития внутри стадий, периодов, этапов, фаз кроются возможности выявления характера процесса развертывания социализации – индивидуализации, факторов, его определяющих, что позволяет углубленно рассматривать социальное развитие на всей обширной дистанции – от рождения до социальной зрелости человека как личности.

Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.- С.176-189

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Д.Б. Эльконин

К ПРОБЛЕМЕ ПЕРИОДИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

В настоящее время в нашей детской психологии используется периодизация, построенная на основе фактически сложившейся системы воспитания и обучения. Процессы психического развития теснейшим образом связаны с обучением и воспитанием ребенка, а само членение воспитательно-образовательной системы основано на громадном практическом опыте. Естественно, что установленное на педагогических основаниях членение детства относительно близко подходит к истинному, но не совпадает с ним, а главное, не связано с решением вопроса о движущих силах развития ребенка, о закономерностях переходов от одного периода к другому. Изменения, происходящие в системе воспитательно-образовательной работы, вскрывают то обстоятельство, что «педагогическая периодизация» не имеет должных теоретических оснований и не в состоянии ответить на ряд существенных практических вопросов (например, когда надо начинать обучение в школе, в чем заключаются особенности воспитательно-образовательной работы при переходе к каждому новому периоду и т.д.). Назревает своеобразный кризис существующей периодизации.

До настоящего времени существенным недостатком рассмотрения психического развития ребенка является разрыв между процессами умственного развития и развития личности. Развитие личности без достаточных оснований сводится при этом к развитию аффективно-потребностной или мотивационно-потребностной сферы.

Картина развития интеллекта в отрыве от развития аффективно-потребностной сферы наиболее ярко представлена в концепции Ж. Пиаже. Основной недостаток этой концепции – в невозможности объяснить переходы от одной стадии развития интеллекта к другой. Почему ребенок переходит от дооперациональной стадии к стадии конкретных операций, а затем к стадии формальных операций (по Пиаже)? Почему ребенок переходит от комплексного мышления к предпонятийному, а затем к понятийному (по Л.С. Выготскому)? Почему происходит переход от практически-действенного к образному; а затем, вербально-дискурсивному (по ныне принятой терминологии)? На эти вопросы нет четкого ответа. А при их отсутствии легче всего сослаться или на «созревание» или на какие-либо другие силы, внешние для самого процесса психического развития.

Аналогично рассматривается и развитие аффективно-потребностной сферы, которое, как мы уже указывали, часто отождествляется с развитием личности. Его стадии выстраиваются в линию, независимую от интеллектуального развития. Переходы от одних потребителей и мотивов деятельности к другим также остаются при этом необъясненными.

Таким образом, при рассмотрении психического развития имеет место, с одной стороны, своеобразный дуализм, с другой – параллелизм двух основных линий развития мотивационно-потребностной сферы и развития

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

интеллектуальных (познавательных) процессов. Без преодоления этого дуализма и параллелизма нельзя понять психическое развитие ребенка как единый процесс.

В фундаменте такого дуализма и параллелизма лежит натуралистический подход к психическому развитию ребенка, характерный для большинства зарубежных теорий и, к сожалению, не до конца преодоленный в советской детской психологии. При таком подходе, во-первых, ребенок рассматривается как изолированный индивид, для которого общество представляет лишь своеобразную «среду обитания». Во-вторых, психическое развитие берется лишь как процесс приспособления к условиям жизни в обществе. В-третьих, общество рассматривается как состоящее, с одной стороны, «из мира вещей», с другой – «из мира людей», которые, по существу, между собою не связаны и являются двумя изначально данными элементами «среды обитания». В-четвертых, механизмы адаптации к «миру вещей» и к «миру людей», развитие которых и представляет собой содержание психического развития, понимаются как глубоко различные.

Преодоление натуралистического представления о психическом развитии требует радикального изменения взгляда на взаимоотношения ребенка и общества.

Система «ребенок – вещь» в действительности является системой «ребенок – общественный предмет». Общественно выработанные способы действий с предметами не даны непосредственно как некоторые физические характеристики вещей. На предмете не написаны его общественное происхождение, способы действий с ним, способы и средства его воспроизведения. Поэтому овладение таким предметом невозможно путем адаптации, путем простого «уравновешивания» с его физическими свойствами. Внутренне необходимым становится особый процесс усвоения ребенком общественных способов действий с предметами. При этом физические свойства вещи выступают как ориентиры для действий с нею (СНОСКА: Этот процесс усвоения общественно выработанных способов Действий наиболее подробно показан в исследованиях П.Я. Гальперина и его сотрудников.)

Система «ребенок – взрослый» в свою очередь также имеет существенно иное содержание. Взрослый, прежде всего, выступает перед ребенком не со стороны случайных и индивидуальных качеств, а как носитель определенных видов общественной по своей природе деятельности, осуществляющий определенные задачи, вступающий при этом в разнообразные отношения с другими людьми и сам подчиняющийся определенным нормам. Но на самой деятельности взрослого человека внешне не указаны ее задачи и мотивы. Внешне она выступает перед ребенком как преобразование предметов и их производство. Осуществление этой деятельности в ее законченной реальной форме и во всей системе общественных отношений, внутри которых только и могут быть раскрыты ее задачи и мотивы, для детей недоступно. Поэтому становится необходимым

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

особый процесс усвоения задач и мотивов человеческой деятельности и тех норм отношений, в которые вступают люди в процессе ее осуществления.

К сожалению, психологические особенности этого процесса исследованы явно недостаточно. Но есть основания предполагать, что усвоение детьми задач, мотивов и норм отношений, существующих в деятельности взрослых, осуществляется через воспроизведение или моделирование этих отношений в собственно деятельности детей, в их сообществах, группах и коллективах. Примечательно то, что в процессе этого усвоения ребенок сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых нельзя осуществлять деятельность взрослых. Таким образом, взрослый человек выступает перед ребенком как носитель новых и все более сложных способов действий с предметами, общественно выработанных эталонов и мер, необходимых для ориентации в окружающей действительности.

Итак, деятельность ребенка внутри систем «ребенок – общественный предмет» и «ребенок – общественный взрослый» представляет единый процесс, в котором формируется его личность.

В кратком обзоре мы могли представить только самые важные факты, касающиеся содержательно-предметных характеристик ведущих типов деятельности, выделенных к настоящему времени. Эти характеристики позволяют разделить все типы на две большие группы:

1. В первую группу входят деятельности, внутри которых происходят интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми. Это деятельности в системе «ребенок – общественный взрослый». Конечно, непосредственно-эмоциональное общение младенца, ролевая игра и интимно-личное общение подростков существенно различаются по своему конкретному содержанию, по глубине проникновения ребенка в сферу задач и мотивов деятельности взрослых, представляя собой своеобразную лестницу последовательного освоения ребенком этой сферы. Вместе с тем они общи по своему основному содержанию. При осуществлении именно этой группы деятельности происходит преимущественное развитие у детей мотивационно-потребностной сферы;

2. Вторую группу составляют деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны. Это деятельности в системе «ребенок – общественный предмет». Конечно, разные виды этой группы существенно отличаются друг от друга. Манипулятивно-предметная деятельность ребенка раннего возраста и учебная деятельность младшего школьника, а тем более учебно-профессиональная деятельность старших подростков внешне мало похожи друг на друга. В самом деле, что общего между овладением предметным действием с ложкой или стаканом и овладением математикой или грамматикой? Но существенно общим в них является то, что все они выступают как элементы человеческой культуры. Они имеют общее

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

происхождение и общее место в жизни общества, представляя собой итог предшествующей истории. На основе усвоения общественно выработанных способов действий с этими предметами происходит все более глубокая ориентировка ребенка в предметном мире и формирование его интеллектуальных сил, становление ребенка как компонента производительных сил общества.

Необходимо подчеркнуть, что когда мы говорим о ведущей деятельности и ее значении для развития ребенка в тот или иной период, то это вовсе не означает, будто одновременно не осуществляется развитие по другим направлениям. Жизнь ребенка в каждый период многогранна, и деятельности, посредством которых она осуществляется, многообразны. В жизни возникают новые виды деятельности, новые отношения ребенка к действительности. Их возникновение и их превращение в ведущие не отменяют прежде существовавших, а лишь меняют их место в общей системе отношений ребенка к действительности, которые становятся все более богатыми.

Если расположить выделенные нами виды деятельности детей по группам в той последовательности, в которой они становятся ведущими, то получится следующий ряд:

1. непосредственно-эмоциональное общение – первая группа,
2. предметно-манипулятивная деятельность – вторая группа,
3. ролевая игра – первая группа,
4. учебная деятельность – вторая группа,
5. интимно-личное общение – первая группа,
6. учебно-профессиональная деятельность – вторая группа.

Таким образом, в детском развитии имеют место, с одной стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе развитие мотивационно-потребностной сферы, с другой стороны, периоды, в которые происходит преимущественное освоение общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе формирование интеллектуально-познавательных сил детей, их операционно-технических возможностей.

Рассмотрение последовательной смены одних периодов другими позволяет сформулировать гипотезу о периодичности процессов психического развития, заключающейся в закономерно повторяющейся смене одних периодов другими. Вслед за периодами, в которые происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, закономерно следуют периоды, в которые идет преимущественное формирование операционно-технических возможностей детей. Вслед за периодами, в которые идет преимущественное формирование операционно-технических возможностей детей, закономерно следуют периоды преимущественного развития мотивационно-потребностной сферы.

В детской психологии накоплен значительный материал, дающий основание для выделения двух резких переходов в психическом развитии детей. Это, во-первых, переход от раннего детства к дошкольному возрасту,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

известный в литературе как «кризис трех лет», и, во-вторых, переход от младшего школьного возраста к подростковому, известный в литературе под названием «кризиса полового созревания». Сопоставление симптоматики этих двух переходов показывает наличие между ними большого сходства. В обоих переходах имеют место проявление тенденции к самостоятельности и ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми.

Каждая эпоха состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором идет преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности в развитии мотивационно-потребностной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

Все три эпохи (эпоха раннего детства, эпоха детства, эпоха подростничества) построены по одному и тому же принципу и состоят из закономерно связанных двух периодов. Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционно-техническими возможностями ребенка и задачами, и мотивами деятельности, на основе которых они формировались. Переходы от одного периода к другому и от одной фазы к другой внутри периода изучены в психологии очень слабо.

В чем теоретическое и практическое значение гипотезы о периодичности процессов психического развития и построенной на ее основе схемы периодизации?

Во-первых, ее основное теоретическое значение мы видим в том, что она позволяет преодолеть существующий в детской психологии разрыв между развитием мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной сторон личности, позволяет показать противоречивое единство этих сторон развития личности. Во-вторых, эта гипотеза дает возможность рассмотреть процесс психического развития не как линейный, а как идущий по восходящей спирали. В-третьих, она открывает путь к изучению связей, существующих между отдельными периодами, к установлению функционального значения всякого предшествующего периода для наступления последующего. В-четвертых, наша гипотеза направлена на такое расчленение психического развития на эпохи и стадии, которое соответствует внутренним законам этого развития, а не каким-либо внешним по отношению к нему факторам.

Практическое значение гипотезы состоит в том, что она помогает приблизиться к решению вопроса о сензитивности отдельных периодов детского развития к определенному типу воздействий, помогает по-новому подойти к проблеме связи между звеньями существующей системы образовательных учреждений. Согласно требованиям, вытекающим из этой гипотезы, там, где в системе наблюдается разрыв (дошкольные учреждения – школа), должна существовать более органичная связь. Наоборот, там, где

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ныне существует непрерывность (начальные классы – средние классы), должен быть переход к новой воспитательно-образовательной системе.

Конечно, только дальнейшие исследования покажут, насколько в нашей гипотезе правильно отражена действительность психического развития детей. Вместе с тем мы считаем, что ее публикация правомерна при всей недостаточности имеющихся здесь фактических материалов.

Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте//Вопросы психологии», 1971, № 4.- С. 169-176

Э.Эриксон

ЭПИГЕНЕНТИЧЕСКАЯ КАРТА

<...> Концепция жизненного цикла еще ждет систематического анализа. Для его подготовки я закончу эту главу диаграммой. В ней <...> главная диагональ представляет собой нормативную последовательность психосоциальных приобретений, совершаемых по мере того, как на каждой стадии еще один нуклеарный конфликт добавляет новое качество эго, новый критерий накопленной человеческой силы. Пространство ниже диагонали отводится для предшествующих вариантов разрешения каждого из этих нуклеарных конфликтов, и всякий раз они разрешаются с начала; выше диагонали отводится место для указания дериватов этих приобретений и их трансформаций в созревающей и зрелой личности.

В основе такого картирования лежат следующие предположения:

1) человеческая личность, в принципе, развивается по ступеням, предопределяемым готовностью растущего индивидуума проявлять стойкий интерес к расширяющейся социальной среде, познавать ее и взаимодействовать с ней;

2) общество, в принципе, стремится к такому устройству, когда оно соответствует такой готовности и поощряет эту непрерывную цепь потенциалов к взаимодействию, а также старается обеспечивать и стимулировать надлежащую скорость и последовательность их раскрытия. В этом и состоит «поддержание человеческого общества».

Однако карта — это лишь инструмент мышления и поэтому не может претендовать на роль предписания, требующего неукоснительного выполнения в практике воспитания и обучения ребенка, в психотерапии или же в методологии изучения детей. Представляя психосоциальные стадии в виде *эпигенетической карты,*<...> мы фиксируем в сознании определенные и разграниченные методологические шаги. Единственная цель этой работы— облегчить сравнение стадий, впервые распознанных Фрейдом как сексуальные, с другими графиками развития (физического, когнитивного). Но любая отдельная карта очерчивает границы только одного графика, и нашему наброску психосоциального графика вовсе не следует вменять в вину, что он намеренно содержит в себе туманные утверждения общего характера, касающиеся других сторон развития — или, если угодно, существования. Хотя эта карта, например, и перечисляет последовательную цепь конфликтов, или кризисов, мы не сводим все развитие к цепи кризисов;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

мы лишь утверждаем, что психосоциальное развитие происходит посредством критических шагов — «критических» в смысле поворотных пунктов, моментов выбора между прогрессией и регрессией, интеграцией и задержкой.

В этом месте было бы полезно расшифровать методологические предпосылки эпигенетической матрицы. Выделенные квадраты главной диагонали одновременно означают и последовательность стадий, и постепенное развитие органических компонентов: иначе говоря, наша карта придает определенную форму временной прогрессии дифференциации органов. Она показывает, что, во-первых, каждый критический пункт психосоциального «штатного расписания» систематически связан со всеми остальными, а они все, в свою очередь, зависят от правильного развития в правильной последовательности каждого такого пункта; и, во-вторых, каждый пункт существует в некоторой форме до того, как обычно наступает его критическое время.

Если я говорю, например, что преобладание базисного доверия над недоверием есть первый шаг в психосоциальной адаптации, а преобладание автономной воли над стыдом и сомнением — второй такой шаг, то соответствующее схематическое изображение выражает ряд фундаментальных отношений, существующих между двумя этими шагами, равно как и некоторые существенные для них обстоятельства. Каждый пункт приходит к своему доминирующему влиянию, испытывает свой кризис и находит свое устойчивое разрешение на протяжении обозначенной стадии. Но все они должны существовать с самого начала в какой-то форме, ибо каждое действие требует интеграции всех остальных. Так, младенец с самого начала может демонстрировать нечто подобное «автономии» в ее специфической форме, когда яростно пытается высвободиться, если его чересчур крепко держат. Однако в нормальных условиях только на втором году жизни он начинает сознавать *критическую противоположность бытия автономным созданием и зависимым существом;* и только тогда он готов для решающего столкновения со своим окружением, которое, в свою очередь, считает себя обязанным передать ребенку собственные представления и понятия об автономии в принуждении способами, вносящими существенный вклад в характер и жизнеспособность его личности в его культуре. Именно это столкновение вместе с наступающим в результате кризисом мы эмпирически описали для каждой стадии. Что касается продвижения вперед от одной стадии к следующей, то главная диагональ указывает ту последовательность, которой обычно придерживаются. Однако она также оставляет возможность вариаций в темпе и интенсивности. Индивидуум или культура могут чрезмерно задерживаться на доверии и продвигаться от ступени I1 через I2 к ступени II2, либо ускоренно продвигаться вперед от ступени I2 через II1 к ступени II2 . Но каждое такое ускорение или (относительное) отставание предположительно видоизменяет все более поздние стадии.<...>

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Таким образом, эпигенетическая диаграмма представляет систему зависящих друг от друга стадий; и хотя отдельные стадии, возможно, изучены более или менее основательно (или же обозначены более или менее точно), диаграмма предполагает, что их исследование всегда должно вестись с учетом полной конфигурации стадий. В таком случае диаграмма привлекает мысль исследователя ко всем ее пустым клеткам: если мы занесли базисное доверие в клетку I1 , а целостность в клетку VIII8, то мы оставляем открытым вопрос о том, каким доверие могло бы стать на стадии, где господствует потребность в целостности, равно как мы оставили открытым вопрос о том, на что оно может походить и как, собственно, его называть на стадии, где доминирует стремление к автономии (II1). Все, что мы намереваемся подчеркнуть, сводится к следующему: доверие, вероятно, развивается по своему собственному плану до того, как оно становится чем-то большим в том критическом столкновении, где развивается автономия, — и так далее, вверх по вертикали эпигенетической матрицы. Если мы предположим, что на последней стадии (VIII1) доверие развилось в наиболее зрелую веру, какую только пожилой человек мог собрать в своей социальной среде и исторической эпохе, наша карта позволяет высказать соображения не только о том, каким мог бы быть такой человек, но и о том, какие подготовительные стадии он должен был бы пройти. Из всего этого должно быть ясно, что карта эпигенеза предполагает глобальную форму мышления и переосмысливания, которая оставляет детали методологии и терминологии для последующего изучения.

Впрочем, если оставить этот вопрос совершенно открытым, пришлось бы затем опровергать некоторые неправильные употребления всей этой концепции в целом. Среди них — предположение о том, что чувство доверия (как и все другие постулированные нами «положительные» чувства) является *достижением,* которого индивидуум добивается на данной стадии раз и навсегда. Фактически, некоторые авторы так настойчиво стремятся сделать из этих стадий *шкалу достижений,* что беззаботно пренебрегают всеми «отрицательными чувствами» (базисным недоверием и пр.), которые есть и остаются динамическим дополнением (до целого) «положительных» чувств на протяжении всей жизни. Предположение, что на каждой стадии достигается ценное качество, невосприимчивое к новым внутренним конфликтам и к изменяющимся условиям, по-видимому, представляет собой проекцию на развитие ребенка той идеологии успеха, которая может опасно пропитывать наши личные и общественные мечты и делать нас неспособными к усиленной борьбе за наполненное смыслом существование в новой, индустриальной эре истории. Личность непрерывно ведет бой с опасностями существования, равно как метаболизм тела борется с распадом. Когда мы сталкиваемся с диагнозом состояния относительной стойкости и симптомами ее ослабления у одного и того же человека, мы просто более открыто смотрим в лицо парадоксам и трагическим потенциалам человеческой жизни.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Очищение данных стадий от всего, кроме их «достижений», имеет свою противоположность в тенденции описывать или тестировать их в качестве «черт» или «стремлений» (личности) без какой-либо предварительной попытки установить связь между развиваемой на протяжении этой книги концепцией и любезными сердцу других исследователей понятиями. Хотя сказанное выше и звучит отчасти как сетование, я не намерен замалчивать тот факт, что сам побудил других к ошибочным толкованиям и применениям данной концепции, наделив эти позитивные силы человека названиями, которые благодаря своему прошлому приобрели бесчисленные коннотации поверхностных достоинств, показной воспитанности и всемерных добродетелей. Тем не менее, я убежден, что между эго и языком существует внутренняя связь, и что вопреки происходящим с ними злоключениям основные слова сохраняют составляющие их сущность значения.

Впоследствии я попытался сформулировать <...> предварительный перечень ценных качеств, которые эволюция заложила как в базальный план стадий жизни, так и в базальный план институтов человека <...> приведу в качестве приложения перечень этих ценных качеств, потому что они, фактически, являются прочными последствиями тех «благоприятных соотношений», которые на каждом шагу упоминаются в главе о психосоциальных стадиях. Вот этот перечень:

Базисное доверие против Базисного недоверия: Энергия и *Надежда*

Автономия против Стыда и сомнения: Самоконтроль и Сила *воли*

Инициатива против Чувства вины: Направление и *Целеустремленность*

Трудолюбие против Чувства неполноценности: Система и *Компетентность*

Идентичность против Смешения ролей: Посвящение и *Верность*

Близость против Изоляции: Аффилиация и *Любовь*

Генеративность против Стагнации: Производство и *Забота*

Целостность против Отчаяния: Самоотречение и *Мудрость*

Восемь последних слов (выделенных курсивом) названы *базисными* добродетелями, поскольку без них и без их восстановления от поколения к поколению все другие, более изменчивые системы человеческих ценностей утрачивают смысл и релевантность <...>. Таким образом, и данный перечень представляет собой общую концептуальную схему, внутри которой остается масса возможностей для обсуждения терминологии и методологии.

VIII Зрелость								Целост-ность против отчаяни я
VII Взрос-							Генерати	

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

лость							в-ность против стагнации	
VI Ранняя взрос-лость						Близость против изоляции		
V Подрост-ковый возраст и ранняя юность					Идентич-ность против смешения ролей			
IV Латен-тная стадия				Трудо-любие против чувства неполно-ценности				
III Локомо-торно-генитальная			Инициа-тива против чувства вины					
II Мышеч-но-анальная стадия		Автоно-мия против стыда и сомне-ния						
I Орально-сенсор-ная стадия	Базис-ное до-верие против недове-рия							

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Эриксон Э.Г.Эпигенетическая карта // Детство и общество. Изд. 2-ое. Перераб. и доп./Э.Г. Эриксон; пер. с англ. - СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. - С. 379—386.

II РАЗДЕЛ
ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА

Д. Арчер

ПОЛОВЫЕ РОЛИ В ДЕТСТВЕ: СТРУКТУРА И РАЗВИТИЕ

Мужчины и женщины обычно различаются между собой по характеру деятельности (служба, воспитание детей, домашняя работа, занятия на досуге), поэтому принято считать, что они играют половые роли. Разделение ролей происходит в детстве, оно включает не только игры, типичные для детей разного пола, но и другие значительные различия между мальчиками и девочками. Наиболее поразительно разделение их социальных миров, которое влечет становление двух различных культур. Характерно, что у мальчиков соответствию половой роли придается большее значение. С этим тесно связаны некоторые типы взаимодействия мальчиков с девочками, обеспечивающие укрепление границ между полами. И, несмотря на все это, в ходе развития обнаруживается непостоянство половых ролей и изменение их структуры.

Половые роли можно объяснить с трех точек зрения: биологической, социальной и структурной. Первая предполагает, что роли определяются в процессе биологического созревания человека, и это отражает как генетические различия между мальчиками и девочками, так и эволюцию в целом. Вторая наибольшее значение придает социальным причинам, т.е. влиянию усваиваемых в детстве взглядов и ценностей, а также процессам, которые опосредуют воздействие на ребенка внешних факторов и восприятие им полоспецифичной информации. Структурный подход основывается на признании того, что общественные структуры непосредственно отражаются на взглядах и поведении людей, и поэтому считается, что мужчины и женщины скорее приспосабливаются к воздействию культуры, чем усваивают ее. С этих позиций социальная психология объясняла межполовые различия в невербальном общении, речи, в склонности помогать другим и влиять на других. Например, мужчины в естественных условиях более склонны влиять сами, а женщины - находиться под чьим-либо влиянием. Э. Игли утверждала, что данные различия являются прямым следствием формального неравенства мужчин и женщин. Я докажу, что многие особенности половых ролей в детстве можно объяснить в рамках этих представлений.

Межполовое разделение в детстве.

Часто говорят, что мальчики и девочки, начиная с дошкольного возраста, живут в разных социальных мирах, которые мало сообщаются между собой и где действуют свои правила. Такая точка зрения основана на большом количестве исследований, проведенных в основном в Северной

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Америке. Однако степень межполового разделения и возраст, в котором оно происходит, определяются культурными традициями. Например, в Кении деревенские дети до 6-9 лет объединены в группы, состоящие примерно из одинакового числа мальчиков и девочек, и даже в более старшем возрасте полного разделения полов нет.

Теории "раздельных миров" не противоречат и случаи тесного взаимодействия мальчиков и девочек в западных странах. Б.Торн отмечает, что они могут происходить в школе, когда пол не имеет значения для выполнения какого-нибудь интересного задания или когда дети объединены не по половому признаку, а на любой другой основе. Вне школы может возникать совместная игра и даже дружба детей разного пола, причем эта дружба в школе должна скрываться, так как социальное давление поддерживает межполовые границы. Подобная ситуация описана в "Великолепной пятерке" Энид Брайтон где все приключения двух мальчиков, двух девочек (одна из них - девчонка-сорванец) и собаки происходили во время каникул. Тем не менее, такие примеры являются исключением, и гораздо привычнее в детстве разделение полов.

Существуют разные взгляды на причины этого разделения. Один из них объясняет возникновение групп на половой основе тем, что биологическая предрасположенность облегчает взаимодействия мальчиков с мальчиками и девочек с девочками и делает их более выгодными. Д.Г. Фридман предложил сильную версию этой гипотезы, утверждая, что исходные различия в темпераменте мальчиков и девочек с ранних лет определяют, как, во что и с кем они будут играть. Э.Э. Маккоби с осторожностью подчеркнула, что природные склонности дополняют влияние социальных факторов и взаимодействуют с ними. Эту точку зрения подтверждает, например, то, что уже на втором году жизни, т.е. задолго до того возраста, в котором проявляются предпочтения игрушек, связанные с полом (по данным многих исследований, 3-4 года), мальчики играют в более энергичные игры, чем девочки. Однако М.О'Брайен и Э.К. Хастон показали, что дети могут различать мужчин и женщин начиная с 15 месяцев и выбор соответствующей полу игрушки возникает в том же возрасте. Эти данные свидетельствуют в пользу объяснения половых ролей социальными влияниями: мальчики и девочки сначала учатся выбирать различные занятия и игрушки, а потом объединяются на основе этих предпочтений.

Совсем иной точки зрения придерживались С. Хэркиесс и К.М. Сьюпер... а также Б. Торн. Они считали, что основной причиной разделения полов является непосредственное влияние структурных признаков окружения, а именно: каков размер группы и вид деятельности детей, находится ребенок в школе или дома, придается ли значение его полу. Полностью объяснить природу половых ролей можно, вероятно, только сочетая структурный подход с биологическим и социальным.

"Женская" и "мужская" культура в детстве.

Две половые группы представляют два разных типа культуры. Так, мальчики отличаются тем, что играют в больших группах и в людных местах,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

в грубые игры с драками и придают большее значение превосходству в физической силе. Девочки чаще играют с одной или двумя лучшими подружками и устанавливают с ними отношения равноправного сотрудничества. Более того, девочки и мальчики совсем по-разному используют речь: первые - для поддержания дружеских отношений, вторые - для самоутверждения.

Эти разные стили поведения и общения можно рассматривать как приобретенные навыки, необходимые для того, чтобы достичь определенного положения в группах себе подобных. С одной стороны, такие навыки могут быть полезными при взаимодействиях между взрослыми одного пола, с другой - они создают препятствия в отношениях между мужчинами и женщинами, так как представляют собой потенциальный источник взаимного непонимания, которое часто возникает у супружеских пар.

Свобода пересечения межполовых границ.

Научные данные согласуются со здравым смыслом в том, что для мальчиков поведение, присущее противоположному полу, неприемлемо, а для девочек допустимо: "маменькины сыночки" подвергаются насмешкам, а к девчонкам-сорванцам относятся благосклонно. В научных исследованиях половые роли рассматриваются с трех сторон: их проявление в поведении, восприятии и ожиданиях... Примером ожиданий, связанных с половыми ролями, может быть беспокойство, которое вызывают у родителей женственные мальчики. В США в 1970-х годах Клиническая программа Калифорнийского университета по вопросам пола выявила у "женоподобных" мальчиков "половые нарушения", по поводу которых рекомендовано лечение... Эти мальчики обычно предпочитали одежду девочек, дружили с ними, избегали грубых игр, нянчились с куклами и младенцами. Родители (и особенно отцы) больше всего были обеспокоены тем, что ребенок вырастет гомосексуалистом. Последние данные... показали, что эта тревога была оправданной и никакое лечение не предотвращало неправильную сексуальную ориентацию. Такое отношение к женственным мальчикам противоречит одобрению девочек-сорванцов.

Серия комиксов "Гулянка" показывает разное отношение к мальчикам и девочкам, не соответствующим своей половой роли. В то время как Минни-проказница, которая лазит по деревьям и занимается мужским спортом, - положительный персонаж, Растяпа Уолтер - объект для насмешек, потому что он играет с девочками, интересуется куклами и музыкальными шкатулками, плачет и ему не хватает грубости.

Мужественность - нечто вроде клуба, где мальчикам надо пройти несколько ступеней посвящения. Общие требования для вступления в этот "клуб" - быть "крутым", а не "неженкой", специфические же определяются культурными и субкультурными традициями. В автобиографическом романе "Мое детство" Эдмунд Уайт описывает негласные правила, которые действовали в Северной Америке в то время, когда он был ребенком: "Я не мог играть в теннис и бейсбол и плавать вольным стилем, как мои кумиры.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Моими любимыми видами спорта были волейбол и пинг-понг, а плавал я только на боку. Я был неженкой. В восьмом классе я участвовал в школьном спектакле. Моя сестра не преминула сказать мне, что я был единственным мальчиком, сидевшим на полу в гимнастическом зале не скрестив ноги, а опираясь на руку и бедро, как девчонка". Далее он повествует о том, как провалил "вступительный экзамен", потому что не умел правильно ругаться.

Мальчиков, которые не соответствуют критериям мужественности и нарушают межполовые границы, другие мальчики дразнят, высмеивают и избегают... их считают женоподобными и могут даже относить их к "девчонкам". Девочки же, напротив, могут свободно пересекать межполовые границы, если они преуспевают в делах, которые в мире мальчиков считаются главными, например в спорте. "Джордж" (Джорджина) из "Великолепной пятерки" говорит: "Я могу делать все, что делают Дик и Джулиан. Я могу лазить, гонять на велосипеде сколько угодно, ходить так же далеко, как и они, плавать, я могу дать сто очков вперед любому мальчишке". Такие девочки-сорванцы благодаря своим "путешествиям с мальчиками" пользуются большим авторитетом у других девочек.

С точки зрения структурной гипотезы, рассматривающей отношения между полами с позиции силы, нетерпимость к проявлению у мальчиков поведения, свойственного девочкам, - это способ подчеркнуть более высокое общественное положение мужчин по сравнению с женщинами. Похожее мнение высказал персонаж романа Мак-Эвена "Сад из бетона". Этот роман - жуткая история о детях, которые после смерти родителей живут в доме одни. Тома, самого младшего, сестра одела девочкой. Когда старший брат стал возражать, сестра ответила: "Девочки могут носить джинсы, мужские рубашки и ботинки, коротко стричь волосы, потому что быть мальчиком - хорошо, для девочки это вроде повышения. Мальчику же стыдно выглядеть, как девочка... потому что вы воображаете, что быть девчонкой унизительно. Иначе, почему ты считаешь для Тома оскорбительным носить юбку?"

Укрепление межполовых границ.

Мнение, что для девочки быть похожей на мальчика - это "повышение", означает признание неравенства половых ролей. С этих позиций можно объяснить и другие способы укрепления межполовых границ. Б. Торн называет взаимоотношения между мальчиками и девочками, служащие для усиления межполовых границ, "пограничными действиями". Он выделяет несколько видов их: соперничество полов, игры с преследованием, ритуалы загрязнения (при этом другой пол считается "грязным") и вторжение в игру. По его наблюдениям, "пограничные действия" асимметричны хотя бы потому, что мальчики, занимая в 10 раз больше места на игровой площадке, чем девочки, гораздо чаще вмешиваются в чисто девчачьи игры, девочки же, если и делают подобное, то обычно просят разрешения. Вторжения мальчишек настолько привычны, что девочки вырабатывают оборонительную тактику: охраняют свою игру, прогоняют мальчиков и жалуются взрослым. Ритуалы загрязнения почти всегда направлены против девочек, так как мальчики считают их заразными или

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

"вшивыми", и этим поддерживают табу на игру с девочками. Все это призвано подчеркнуть более высокое положение мальчиков.

Для того чтобы понять, как структура половых ролей меняется с возрастом, необходимо иметь в виду одну особенность, непосредственно не связанную с разделением полов, - противоречивость требований, предъявляемых к роли. Она наблюдается в обеих половых группах, но в различной форме. Противоречие для девочек - между традиционным и современным, между ролью домохозяйки и деловой женщины. Это, без сомнения, следствие исторических изменений. Противоречие для мальчиков - между мальчишеским идеалом "борьбы и приключений" и более обыденной деятельностью известных им взрослых мужчин.

Противоречие женской роли связано в первую очередь с изменениями во взглядах на то, что приемлемо для женщины, и возникает под влиянием действий выдающихся личностей и политических движений. Эти изменения отразились и на роли девочки. Ниже приводятся некоторые результаты опроса девочек 10-15 лет из различных школ Ланкашира.

Часть вопросов касалась занятий спортом. Многие девочки увлекались теми видами спорта, которые раньше считались типично "мужскими", например футболом. Несмотря на то, что примерно треть девочек заявила, что другие девочки играют в футбол, и около 16% играли в него сами, более половины опрошенных считали его видом спорта, не подходящим для девочек. Эта противоречивость проявлялась в замечаниях типа "но теперь многие играют". Очевидно, что межполовые границы находятся в процессе изменения.

У мальчиков сосуществуют две мужские роли: вымышленная мальчишеская роль и взрослая роль известных им мужчин. Когда у 8-11-летних спрашивали, что должны делать мальчики получали следующие ответы: уметь драться, если встретишься с бандитом, быть сильным, быстро бегать, играть в разные игры, играть в "крутые" игры, быть "крутым", самостоятельным, уметь лазить и разводить огонь. Последние исследования подтверждают особую важность для мальчиков физической активности. Все это имеет мало общего с требованиями, которые предъявляются к взрослым мужчинам, если, конечно, ты не Дэйли Томпсон. Тем не менее, ясно, что мальчикам с малых лет известна действительная роль взрослых мужчин. Итак, в детстве существуют две противоположные точки зрения на мужскую роль. Возможная причина этого обсуждается в следующем разделе.

Возрастные изменения.

Д.С. Дэвид и Р.Бренной выделили три стадии развития мужской роли: избегание всего женственного в детстве, физическое совершенствование в отрочестве и стремление к успеху во взрослом возрасте.

В раннем возрасте мальчик постигает, что надо избегать проявлений женственности. Эти правила ему грубо навязываются, прежде чем он сможет найти им какие-либо объяснения. Бессознательное отвращение к гомосексуальности ("гомофобия"), трудности в выражении чувств и непонимание других людей, возможно, являются следствием этих запретов.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Период избегания женственности в махо-культурах более длителен. Вот как, например, Джимми Бойль в "Чувстве свободы" рассказывает о своем возвращении домой после тюремного заключения: "Мы очень сердечно встретились, но по непонятной причине телесные контакты в известных мне семьях были очень ограничены. Мне бы никогда не пришло в голову, возвратившись после столь долгого отсутствия, обнять и поцеловать маму, пожать руку братьям и обнять их; такие вещи просто не были приняты. Это все было телячьими нежностями, и поэтому - не для нас".

В старшем детском и отроческом возрасте на ранее усвоенные отрицательные правила накладываются положительные установки. Они опираются главным образом на физические данные и спортивные успехи и соответствуют мужской роли с точки зрения мальчишки. Долгосрочное исследование мальчиков-подростков... показало, что для них очень важно быть "крутым" и что положение в группе вплоть до юношеского возраста зависит в основном от физических данных и способностей к спорту.

Третья фаза развития мужской роли также накладывается на предыдущие и охватывает период от 16 до 20 лет. Она основана на достижении успеха в одном или нескольких видах деятельности, обычно не требующих физического мастерства. И снова подтверждение этой точки зрения было найдено в исследовании Г.Э. Вайсфельда с сотрудниками. Хотя до 15 лет интеллект (оцененный окружающими) не имел отношения к положению в группе и лидерству, в 16-18 лет он уже был тесно связан с этими показателями.

Эту прерывистость развития мужской роли можно объяснить и с позиции силы (первая фаза - запрет на женские занятия), и с точки зрения исторических перемен (две последние фазы). В своей предыдущей работе было высказано предположение, что особое значение физической силы и спортивных способностей в отрочестве исторически связано с необходимостью подготовиться к роли бойца и борца. Для профессий, требующих физического труда, это может оказаться полезным, хотя в наше время достижения мужчин больше определяются интеллектуальными достоинствами и навыками межличностного общения (третья фаза развития роли).

Женская роль развивается иначе, и основной перелом наступает в период полового созревания. В это время ролевые требования становятся строже. Резко снижается терпимость к проделкам девочек-сорванцов, меньше ценятся спортивные и учебные успехи. Интересы сосредоточиваются на внешности, моде и свиданиях. Дж.П. Хилл и М.Э. Линч назвали это "половой интенсификацией". С.Тайлер высказал похожую точку зрения по поводу спортивных занятий девочек: "Большинство девочек бросает занятия спортом в ранней юности". В романе "Кинфликс" Лизы Олтер мать героини приветствует ее первую менструацию такими словами: "Больше никакого футбола. Ты теперь - молодая женщина".

Тем не менее при опросе 10-15-летних девочек мы не нашли подтверждения тому, что после полового созревания девочки меньше

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

занимаются спортом или что девочки, не достигшие этого периода, больше занимаются мужскими видами спорта. Недавние исследования говорят о том, что в последнее время занятия спортом больше соответствуют представлениям женщин о самих себе и во многих видах спорта допускается участие женщин, поэтому наши данные, возможно, отражают происшедшие в обществе изменения.

Дж.П. Хилл и М.Э. Линч подчеркивали, что женскую роль можно разложить на несколько составных частей, таких как, занятия спортом, учеба в школе, забота о внешности и межличностные отношения. Возможно, что "половая интенсификации" затрагивает лишь некоторые из них.

Ужесточение женской роли в отрочестве может быть способом, с помощью которого утверждается подчиненное положение женщин и их ценность как сексуального и детородного товара для мужчин. Если это так, то подобный процесс будет сильнее выражен в тех культурах, где на девочку смотрят в основном как на потенциальную жену и мать. В современном западном обществе, несмотря на достаточно свободное отношение к супружеству, сексуальности и к профессиональной деятельности женщин, традиционная роль все еще имеет заметное влияние. И произойдет ли ужесточение половой роли в конкретном случае - определяется относительным вкладом двух типов женской роли - древнего и современного.

Заключение

Мальчики и девочки с дошкольного возраста до юношества живут в разных культурных мирах, отличающихся характером взаимоотношений. Мальчики менее свободны в пересечении межполовых границ. Кроме того, многие их взаимодействия с девочками направлены на укрепление этих границ и могут рассматриваться как проявление мужской силы. Половым ролям свойственно два типа противоречий: у девочек - между традиционной и современной ролью; у мальчиков - между отроческой ролью, основанной на физическом превосходстве и стремлении к приключениям, и более обыденной ролью взрослого мужчины. Вероятно, что оба типа противоречий обусловлены историческими переменами. Изменение мужской роли в процессе развития определяется сочетанием отношений силы и исторических перемен и проходит три фазы: избегание женственности, физическая роль в отрочестве и взрослая роль, основанная на достижении успеха. Развитие женской роли характеризуется интенсификацией в период полового созревания, что также отражает отношения силы. Структурный подход к половым ролям, в частности, рассмотрение их с позиции силы, позволяет увидеть, что они в большей степени обусловлены ситуационным влиянием, чем усвоением половых стереотипов, а возможно, и тем и другим.

Примечания автора к русскому изданию

"Великолепная пятерка" - одна из серии книг для детей знаменитой английской писательницы Энид Блайтон. <...> Среди пятерых детей, с которыми происходят всякого рода приключения во время каникул, - "Джордж" (Джорджина) - девчонка-сорванец; она играет с мальчишками и любит грубые игры. Рассказы Энид Блайтон - из "золотого века" британской

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

литературы для детей. Там все на высшем уровне и так, как должно быть, - ничего из того, с чем сталкиваются дети в современном мире: ни наркотиков, ни презервативов, ни секса, ни гомосексуалистов, ни продажных полицейских, ни плохого обращения с детьми, ни национальных меньшинств и т.п. Многое из перечисленного в то время действительно не существовало, кроме того, о подобных вещах просто не говорили.

"Гулянка"... - известная британская книжка комиксов, которая стала популярной и у взрослых. Один из главных персонажей - Минни-проказница, смелая и озорная девочка. На нее похож Деннис-гроза, с которым постоянно случаются неприятности; второстепенный персонаж в том же комиксе - слабак Уолтер, над которым все смеются, потому что он трусливый, не "крутой" и более утонченный, чем Деннис и его друзья.

"Мое детство" - автобиографический роман американского писателя Эдмунда Уайта... в котором автор описывает развитие своей гомосексуальности в детстве, отрочестве и юности.

"Сад из бетона" - роман знаменитого британского писателя Яна Мак-Эвена... Ему немногим более сорока, и за последние пятнадцать лет он написал целый ряд рассказов и романов, в которых ужасающие события часто представлены как рядовые.

Дейли Томпсон - известный британский спортсмен, рекордсмен мира, олимпийский чемпион в десятиборье - считал, что он может быть хорошим примером человека, обладающего выдающимися атлетическими способностями.

"Махо"... - распространенный в Британии и США термин для определения такого рода традиционной мужественности, в котором особую роль играет жестокость. Слово "махо" употребляется североамериканскими психологами для обозначения набора качеств, выявляемых с помощью "Опросника сверхмужественности" <...>: а) убеждение, что насилие присуще мужчине, б) бесчувственное и безличное отношение к сексу, в) любовь к опасным приключениям и преследованию.

"Кинфликс"... - каламбур, производный от жаргонного выражения "скинфликс"... обозначающего порнографический фильм. Такое название подчеркивает две главные темы романа - тему семейных уз... и сексуальных приключений рассказчика.

Арчер, Д. Половые роли в детстве: структура и развитие / Д. Арчер // Детство идеальное и настоящее / Д. Арчер. - Новосибирск, 1994. - С. 199 - 210.

А.С. Батуев

ВОЗНИКНОВЕНИЕ ПСИХИКИ В ДОРОДОВОЙ ПЕРИОД: КРАТКИЙ ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

<...> Для многих исследователей словосочетание "дородовая психология" кажется странным, если не одиозным. Интенсивное развитие детской психологии в настоящее время заставляет пересматривать позиции,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

давно уже ставшие догматическими. Успехи генетики позволяют отвергать насаждавшееся в прошлом аристотелевское положение о новорожденном ребенке как *tabula rasa* ("чистая доска"). Не будем подвергать критическому анализу идеологические догматы прошлого, но вспомним, что еще 3. Фрейд обращал самое пристальное внимание на события периода пренатального онтогенеза, накладывающие глубокий отпечаток на всю последующую жизнь человека.

До сих пор высказываются диаметрально противоположные взгляды на пренатальное развитие ребенка: либо решающим является генетическая предопределенность, либо - влияния окружающей среды с подчеркиванием тератогенных (вредящих) факторов. Так, Д. Винникот пишет: редко находится доктор, который верит, что опыт рождения важен для ребенка и имеет определенное значение в его эмоциональном развитии, а памятные следы могут сохраняться и проявлять себя во взрослой жизни. Некоторые ученые подчеркивают решающую роль генетической составляющей в эмбриональном развитии ребенка, но отмечают, что мозг реагирует на тактильные, звуковые, вкусовые раздражители, формируя ряд рефлекторных реакций.

В то же время многие ученые полагают, что плоды имеют неполную миелинизацию нейронов и поэтому не могут обладать памятью.

Некоторые психологи высказывают мнение о том, что образование ранней привязанности матери и новорожденного не оказывает какого-либо значительного влияния на будущее развитие ребенка. Однако Х. Лагеркранц и Т. Слоткин убеждены в том, что родовой стресс, спровоцированный выбросом катехоламинов, благоприятствует установлению привязанности между матерью и ребенком.

В действительности же к настоящему времени накоплена масса фактов, свидетельствующих о том, что поведение матери во время беременности, ее эмоциональные реакции на стрессы, которыми насыщена наша жизнь, служат причиной огромного числа таких послеродовых состояний, как неврозы, тревожные состояния, различные аллергии, отставание в умственном развитии, и других форм патологии. Эти факты, заново открытые наукой, на самом деле стары, как мир.

Ф.А. Ата-Мурадова отмечает, что непостоянство генома - такова новая догма современной генетики. Выделены инвариантная и вариабельная части ДНК, которые обеспечивают эволюцию мозга в опережающем темпе, формируя преадаптацию речи, зрительных, моторных и слуховых функций. Таким образом, как и предвидел П.К. Анохин в своей теории гетерохронного развития, существует функциональный и генетический полиморфизм мозга, преадаптированного к будущим социальным воздействиям.

В генетических программах мозга уже закодировано опережающее отражение действительности. Значит, существует строго научное биологическое основание для формирования зарождающейся психики в период внутриутробного развития.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Рассматривая биологическое и социальное как звенья системной детерминации единого процесса развития человека, Е.А. Сергиенко отмечает, что " на начальном уровне развития человека ведущей является природная, генотипическая детерминация взаимодействия с миром. В начале своей жизни младенец наделен хотя бы частично готовыми врожденными механизмами антиципации. Уже на первых этапах восприятия информации он должен быть способен к ее отбору и организации, иначе дальнейшая избирательность новой информации и ее получение просто невозможны. Представляется, что самые первые шаги в области познания окружающего мира ребенок делает еще в пренатальном периоде". При этом подчеркивается опережающее развитие правого полушария в раннем онтогенезе человека.

Анализируя особенности развития близнецов, авторы обнаруживают, что отношение доминирования устанавливается в первые годы жизни (а возможно, и внутриутробно, когда эмбрионы в условиях механического сжатия и тесноты вынуждены соперничать за питание, дыхание, движение, пространство).

С точки зрения других исследователей, нормальное психическое развитие закладывается еще до рождения ребенка, о чем могут свидетельствовать хотя бы нередко встречающиеся отклонения, зафиксированные у нежеланных детей.

Некоторые наблюдения в этом плане обобщены в книге А. Бертин "Воспитание в утробе матери, или Рассказ об упущенных возможностях". Например, дети лучше распознают музыку и песни, услышанные в пренатальном периоде. Если мать и отец во время беременности регулярно разговаривают с плодом, то почти сразу после рождения ребенок будет узнавать их голос.

Психиатр Т. Верни сообщает о взрослых, причиной страданий которых была сохранившаяся в подсознании информация о событиях пренатального периода. Одного из таких мужчин ввели в гипнотическое состояние: в момент внушения 28-недельного развития в утробе матери его голос вдруг резко прервался, лицо исказила гримаса ужаса. Женщина-мать призналась, что, будучи в состоянии депрессии именно на седьмом месяце беременности, она пыталась прервать ее физическим путем.

Сегодня убедительно показано, что при стрессе надпочечники матери выбрасывают в кровь катехоламины (гормоны стресса), а во время положительных эмоций (радости, успокоения) гипоталамические структуры вырабатывают эндорфины (гормоны радости), которые, проникая через плацентарный барьер, непосредственно воздействуют на плод.

Следовательно, мать и ребенок представляют собой единый нейрогуморальный организм и каждый из них в равной степени страдает от неблагоприятного влияния внешнего мира, которое записывается в долговременной памяти, оказывая воздействие на всю последующую жизнь ребенка.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Д. Винникот пришел к выводу о том, что уже в пренатальный период проявляются психические свойства, которые позволяют сохранить в памяти определенные признаки, защищающие от предстоящей родовой травмы.

Конечно же, мы должны учитывать и психоаналитические подходы к проблемам родовой психологии. Например, Д. Энгел считает, что, появившись на свет, новорожденный живет в постоянном страхе за свою индивидуализацию. Младенец матери с врожденной травмой пищевода испытывает затруднения дыхания во время еды. Это становится причиной страха смерти, которая сохраняется долгие годы.

Многое изменилось в наших представлениях о плоде за десятилетия, прошедшие с момента появления самых ранних работ по дородовой психологии. Нейробиологи достигли значительных успехов в понимании того, как мозг развивается в пренатальный период; экспериментальные психологи описали картину того, как плод обучается; педиатры применили аспекты этих проблем к дистрессу плода.

Действительно, плод обладает избирательной чувствительностью к окружающей его среде, что позволяет рассматривать ранние ощущения младенцев как сенсорно-эмоциональную память. Нервная система плода настолько хорошо развита, что к концу первого триместра он отвечает даже на легкое прикосновение реакцией "схватывания", его губы делают сосательные движения, а глазные яблоки двигаются. Ко второму триместру развития плод не только видит и слышит, но и активно ощущает вкус, исследует окружающую его среду, то спокойно плавая, то кувыркаясь, хватает пупочный канатик, гладит и даже лижет свою плаценту, отвечает на прикосновение и разговор, услышанный через стенку матки.

Плод чувствителен к широкому набору материнских эмоций. Когда мать переживает тревожность, ритм ее сердца ускоряется, усиливается экспрессивная речь, что ведет к дополнительному выделению гормонов плода. Ее тахикардия спустя секунды вызывает тахикардию плода; когда она чувствует страх в течение 50 с, плод испытывает гипоксию.

Позитивные материнские эмоции вызывают усиление роста, спокойствие и возрастание уровня интеллекта плода. Ее дистресс и химические токсины приводят к низкому весу плода, увеличению процента смертности, респираторных инфекций, астмы, ослаблению когнитивного развития.

Отношение матери к плоду во время беременности оставляет стойкие следы на развитии его психики. Ее эмоциональный стресс статистически коррелирует с преждевременными родами, большой детской психопатологией, более частыми возникновениями шизофрении, низким *IQ*, нередко со школьными неудачами, высоким уровнем правонарушений, склонностью к наркомании и попыткам суицида. Датские исследователи показали, что мальчики матерей, которые не хотели иметь детей, характеризуются склонностью к криминальным действиям.

Травма плода сохраняется в эмоциональных впечатлениях взрослой жизни. Эмоциональный стресс матери вызывает биохимический дисбаланс

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

плода: сверхактивацию адреналово-корковой и симпато-адреналовой систем с последующим увеличением адренокортикотропного гормона кортизона, гормонов гипофиза, катехоламинов и глюкагона. А это, в свою очередь, воспринимается ДНК-рецепторами плода. Иначе говоря, гормональный дисбаланс матери может вызвать эмоциональную дисфункцию плода. Самое важное в дисбалансе - это низкий уровень серотонина, который ведет к защите от гиперактивности и принудительной беспомощности.

У крысят, чья мать пугалась сильных звуков во время беременности, наблюдалось обильное выделение стрессового гормона, снижение рецепторов, составляющих бензодиазепин, и уменьшение ГАМК-рецепторов, необходимых как успокаивающее средство после стресса.

В модельных экспериментах на крысах показано, что крысята в возрасте 1 мес., перенесшие пренатальный стресс, имеют более высокий уровень тревожности, более низкую двигательную активность и способность к обучению (особенно у самцов) по сравнению с контрольными животными. Пренатальный стресс приводит к нарушению механизмов адаптивного поведения и гормонального статуса самок и их потомства, в крови которых снижается концентрация эстрадиола и тестостерона. У стрессированных крысят наблюдается нивелирование межполовых различий по степени тревожности, двигательной активности, реакции замирания и уровня половых гормонов-стероидов.

Дети же, травмированные еще в утробе матери, остаются гиперсензитивными к стрессу, боязливыми, замкнутыми и злыми.

Результаты проведенных экспериментов и наблюдений, а также данные клинических исследований показали, что система памяти возникла не только для того, чтобы плод обучался в утробе матери, но и в дальнейшем использовал пренатальный и родовой опыт.

Новорожденные могут вспоминать колыбельные песни, напетые им пренатально, и различать с рождения голос своей матери, выделяя его из других женских голосов. Доказательством более сложной памяти является эксперимент Де Каспера, который исследовал 16 беременных женщин. Они читали "The Cat in the Hat" или другое стихотворение с различного расстояния от своего плода дважды в день последние 6 недель беременности. У младенцев определялась степень предпочтения, которое они отдавали знакомым или неизвестным текстам. Для этого у детей сразу после их рождения регистрировались изменения сосательных движений. Они слушали магнитофонную запись любимых стихов, определяя их исполнителя, вспоминая сложные речевые формы, "выученные" в утробе матери.

Учитывая последние эксперименты, демонстрирующие успехи плода в обучении, некоторые родители начали передавать ему "память семьи", играя с ним, при этом массировали и успокаивали, постукивали легкими толчками в ответ на его толчки. Они называли это "игрой в толчки".

Современные взгляды на обучение плода привели к ряду впечатляющих исследований, выявивших для него роль обогащенной среды. Было показано, что пренатальная стимуляция вызывает усиление моторных

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

способностей и свойств интеллекта, которые сохраняются годами. Группу беременных женщин, участвовавших в пренатальной интенсивной стимуляции, исследовали параллельно с тщательно подобранной контрольной группой, не участвовавшей ни в каких дородовых программах. Постнатальная оценка обеих групп по стандартным тестам развития показала значительное усиление моторного развития, зрительных навыков, эмоциональных выражений и ранней речи у детей с пренатальной сенсорной стимуляцией. Эти показатели закрепляются постнатально обогащенным опытом среды.

У детей пренатально стимулируемой группы в возрасте трех лет *IQ* возрастает на 38%, память - на 47%, социальный интеллект - на 51%, рассудочная деятельность - на 82%.

А. Пионтелли наблюдала 18-месячного мальчика, который все время пытался трясти любые неподвижные предметы. Выяснилось, что у него был брат-близнец, который умер за две недели до родов. Пытаясь воскресить его, мальчик все время толкал брата в утробе, ожидая ответной реакции. Американский психиатр Лин Ла Гой обследовал 17 детей, которые потеряли своего близнеца еще в пренатальный период. В результате их постнатальная жизнь сопровождалась состоянием страха, что привело к ослаблению детско-родительской привязанности.

Корреляции и длительность между периодами научения плода и детской персонализацией часто бывали весьма драматическими: описан случай , когда близнецы часто толкали друг друга головками еще в матке через разделяющую их мембрану; в зрелом возрасте они могли играть в свои любимые игры, используя занавеску как прообраз мембраны, которую они толкали головками.

Имеющийся на сегодня достаточно богатый материал по дородовой психологии позволяет приступить к его классификации и тщательному анализу. Приведенный в настоящем обзоре краткий перечень некоторых наблюдений с полным основанием говорит о том, что зарождение психики ребенка начинается в пренатальный период его развития. Это крайне важно и в теоретическом и в практическом плане, ибо меняет многие канонизированные взгляды педиатрии и приемы воздействия на младенца, в памяти которого сохраняется информация, оказывающая серьезное влияние на всю последующую динамику его психического и личностного развития.

Накопленный наукой материал со всей очевидностью показывает, что оценка новорожденного ребенка как *tabula rasa* ("чистая доска") принципиально неверна. В самой биологической организации ребенка изначально заложены, запрограммированы возможности его раннего универсального социально-деятельностного начала. Отсюда важнейшее значение имеет выделение биологических детерминант преадаптации мозга ребенка к предстоящим социальным взаимодействиям, прежде всего - в системе "мать-дитя", выявление генетических программ развития и его наиболее чувствительных критических периодов.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

Наряду с этим необходимо учитывать и тот ранний опыт, который ребенок приобретает, еще находясь в утробе матери. Значение восприятия, дифференцирования, запоминания и эмоционально-моторного реагирования на воздействия, с которыми он сталкивается в дородовой период, со всей убедительностью доказывает, что это раннее пренатальное обучение играет важнейшую роль как в плане постнатального развертывания генетической программы, так и на первых этапах адаптации младенца к новой для него среде. При этом следует иметь в виду, что в ходе пренатального развития различные сенсорные и моторные системы созревают гетерохронно, сензитивные же периоды для каждой из них не совпадают друг с другом.

Значение закономерностей генетических программ развития, их упреждающего характера, равно как и особенностей пренатальных сензитивных периодов, дает возможность максимизировать роль специфических методов и средств "воспитания матери вместе с ее будущим младенцем" для формирования потенциально адекватной среды реализации индивидуальных задатков, заложенных в ребенке, и его успешной ранней социализации.

Батуев, А.С. Возникновение психики в дородовый период: краткий обзор современных исследований / А.С. Батуев // Психологический журнал. – 2000. – № 6. – С.51-56.

Андрэ Бертин

ВОСПИТАНИЕ В УТРОБЕ МАТЕРИ ИЛИ РАССКАЗ ОБ УПУЩЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ

От издательства

<...> Уже не вызывает сомнения, что многие черты характера будущего человека формируются в процессе внутриутробного периода, ибо новорожденный к моменту своего появления на свет уже прожил девять месяцев, которые в значительной степени определяют направления его дальнейшего развития.

Способность к добру и сопереживанию, чувство любви или неприязни, спокойствие или агрессивность, как и многие другие свойства личности, воспитываются в человеке с момента его зачатия.

Мать – это первая земная вселенная ребенка, поэтому все, через что она проходит, испытывает и плод. Эмоции матери передаются ему, оказывая либо положительное, либо отрицательное влияние на его психику.

Организм будущего ребенка строится из материалов, которые поставляются ему из организма матери, следовательно, образ ее жизни, питание, отсутствие или наличие вредных привычек (прием алкоголя, курение, злоупотребление лекарственными препаратами и пр.) закладывают основу здоровья плода.

Именно неправильное поведение матери, ее излишние эмоциональные реакции на стрессы, которыми насыщена наша тяжелая и напряженная жизнь, служат причиной огромного числа таких послеродовых заболеваний, как неврозы, тревожные состояния, многочисленные аллергические недуги,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

отставание в умственном развитии и многие другие патологические состояния.

Однако следует особо подчеркнуть, что все трудности вполне преодолимы, если будущая мать осознает, что только она служит ребенку средством абсолютной защиты, для которой неисчерпаемую вселенскую энергию дает ее любовь.

Совсем немаловажная роль принадлежит и отцу. Отношение к жене, ее беременности и, конечно, к ожидаемому ребенку – один из главных факторов, формирующих у будущего ребенка ощущения счастья и силы, которые передаются ему через уверенную в себе и спокойную мать.

Несмотря на занятость, родители всегда могут найти время для «свидания» со своим будущим ребенком и для разговора с ним. Именно в этот момент они могут рассказать ему о том, с каким нетерпением ждут они его появления на свет и каким здоровым и красивым, великодушным и сильным они хотят его видеть.

Природа отблагодарит родителей за их сознательные усилия, и одной из форм этой благодарности будет здоровый и крепкий малыш.

От автора

Кое у кого разговор о пренатальном воспитании может вызвать чувство удивления и даже тревоги: неужели дело дошло до того, что устанавливаются какието нормативы и разрабатываются программы, регламентирующие развитие эмбриона и плода? Конечно, нет. Нормативы и программы имеют отношение к обучению, а не к воспитанию.

Воспитание можно определить как предоставление подходящих условий и средств, способных обеспечить формирование и развитие человека. Действительно, мы воспитываем живое существо, подразумевая под этим его формирование и развитие в процессе развертывания жизни внутри него самого. Это происходит благодаря тому физическому, эмоциональному и ментальному (психическому) «материалу», который оно получает извне, то есть из окружающей среды.

После рождения ребенка процесс его воспитания характеризуется тремя последовательными этапами: впитывание информации, подражание и личный опыт. В период внутриутробного развития опыт и, вероятно, подражание отсутствуют. Что касается впитывания информации, то оно максимально и, как мы увидим далее, протекает на клеточном уровне. Ни в один из моментов своей дальнейшей жизни человек не развивается столь интенсивно, как в пренатальном периоде, начиная с клетки и превращаясь всего через несколько месяцев в совершенное существо, обладающее удивительными способностями и неугасимым стремлением к знанию.

Мы не можем отрицать важность воспитания ребенка, особенно в первые годы жизни, равно как и эффективность самовоспитания, когда взрослый человек берет на себя ответственность за собственное развитие путем упорной работы над собой. Однако мы уверенно заявляем, что ни первое, ни второе не оказывают того фундаментального воздействия, которое присуще пренатальному воспитанию.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Ведь новорожденный уже прожил девять месяцев, которые в значительной степени сформировали базу для его дальнейшего развития!

Пренатальное воспитание несет в своей основе мысль о необходимости предоставления эмбриону и затем плоду самых лучших материалов и условий. Это должно стать частью естественного процесса развития всего потенциала, всех способностей, изначально заложенных в яйцеклетке.

Существует следующая закономерность: все, через что проходит мать, испытывает и ребенок. Мать-это первая вселенная ребенка, его «живая сырьевая база» как с материальной, так и с психической точек зрения.

Мать является также посредником между внешним миром и ребенком. Человеческое существо, формирующееся внутри матки, не воспринимает этот мир напрямую. Однако оно непрерывно улавливает ощущения, чувства и мысли, которые вызывает у матери окружающий мир. Это существо регистрирует первые сведения, способные определенным образом окрашивать будущую личность, в тканях клеток, в органической памяти и на уровне зарождающейся психики.

Этот факт, заново открытый недавно наукой, на самом деле стар как мир. Женщина всегда интуитивно ощущала его важность. Это все больше начинают понимать и отцы. Для древних цивилизаций значимость периода беременности была абсолютно непреложной истиной. Египтяне, индийцы, кельты, африканцы и многие другие народы разработали свод законов для матерей, супружеских пар и общества в целом, которые обеспечивали ребенку наилучшие условия для жизни и развития.

Более тысячи лет тому назад в Китае существовали пренатальные клиники, где будущие матери проводили период беременности, окруженные покоем и красотой.

Современные научные исследования, проводимые специалистами четырех различных направлений, позволяют выделить важнейшие факторы, играющие роль в воспитании плода еще в утробе матери. К ним относятся:
сенсорные (от лат. sensus – чувство, ощущение.) способности плода (изучаются специалистами разного профиля); эмоциональный след (обнаружен и изучается психологами и психоаналитиками); способность элементарных частиц, составляющих атомы, молекулы и живые клетки, «записывать» информацию (область интересов физиков); действие морфогенетических полей (морфогенетические поле – поле, в котором формируется тело человека), (выдвинуто в качестве гипотезы одним из английских биологов).

УДИВИТЕЛЬНЫЕ СЕНСОРНЫЕ СПОСОБНОСТИ ПЛОДА

Группа французских специалистов опубликовала результаты исследований, свидетельствующие о наличии у плода активной сенсорной системы. Напомним, что органы чувств и соответствующие центры мозга развиваются уже к третьему месяцу беременности. На протяжении последующих шести месяцев они совершенствуются и специализируются в соответствии с выполняемыми функциями.

Зрение, которое невозможно без света, находится в состоянии

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

временного бездействия. Плод воспринимает лишь слабый оранжевый свет, да и то при непосредственном освещении живота матери.

Обоняние, проявляющееся только при наличии воздуха, также бездействует до момента рождения.

Вкус уже хорошо развит, плод даже демонстрирует предпочтение одного другому. Ежедневно он поглощает определенное количество амниотической жидкости (околоплодные воды). Добавление к ней сахара путем введения его раствора заставляет плод с жадностью «проглатывать» двойную порцию. При использовании же горького раствора количество потребляемой плодом жидкости крайне мало. Более того, удалось получить изображение плода с гримасой недовольства (!), являющейся следствием отрицательных вкусовых ощущений. Внутриматочная жидкость подвержена влиянию всего, что съедает и выпивает мать. Это способствует привыканию плода к вкусу той пищи, которую он будет потреблять после рождения и которая характерна для региона проживания родителей.

На сегодняшний день наиболее детально изучены чувствительность и слух.

Говоря о чувствительности, мы имеем в виду кожный покров. Кожа плода подвергается непрерывному воздействию мышц матери – ее матки и брюшной стенки. Франц Вельдман, врач из Дании, разработал метод установления связи с плодом на эмоциональном уровне. Гаптономия (контакт через прикосновение) дает возможность поддерживать глубокий контакт между отцом, матерью и плодом через брюшную стенку.

Что касается слуха, имевшего, по мнению наших предшественников, тесную связь с мудростью, поскольку в его основе лежит только восприятие, то здесь есть много моментов, способных вызвать неподдельное изумление.

Внутреннее ухо, воспринимающее звуки и передающее сигналы в мозг, формируется в конце шестого месяца беременности. Однако Жану Фейжу удалось получить выраженные моторные реакции в ответ на раздражитель у плода в возрасте пяти месяцев. Доктор Томатис описывает случай с Одилью, маленькой итальянской девочкой, страдавшей аутизмом (погружение в мир личных переживаний). Ему удалось снять развившееся нарушение психики путем использования английского языка в проводимых беседах.

Дело в том, что мать девочки, работавшая в начале беременности в фирме по импорту-экспорту, использовала для общения исключительно английский язык. Вполне возможно, что плод воспринимает вибрации всеми своими клетками непосредственно с момента зачатия, сохраняя информацию в памяти этих клеток.

Мари-Луиза Аучер, певица, ставшая впоследствии преподавателем, пришла к исключительно интересному выводу после наблюдения за семьями профессиональных вокалистов, постоянно упражнявшихся дома.

Матери, имевшие сопрано, рожали детей с хорошо развитой верхней частью тела. Они без труда могли поставить пальцы в положение, которое наблюдается при щипке (большой палец находится напротив всех остальных). Это свидетельствовало о раннем развитии сенсомоторной

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

координации.

Напротив, дети отцов с глубоким басом появлялись на свет с хорошо развитой нижней частью тела. Они рано начинали ходить. Однако гораздо более интересным фактом, нежели это до некоторой степени эфемерное свидетельство раннего развития, является то, что и впоследствии такие дети оставались неутомимыми ходоками.

На основании своих наблюдений Мари-Луиза Аучер пришла к выводу о важной роли звука. Работая в так называемом «поющем» родильном доме Мишеля Одена, она проводила занятия по хоровому пению, которые посещали будущие отцы, матери, а также их дети, если они у родителей уже были. Аучер считает, что «хоровое пение» улучшает самочувствие и укрепляет нервы матери, которая впоследствии производит на свет здоровых, спокойных ребятишек, способных быстро и легко адаптироваться в самых различных ситуациях. Последнее – признак устойчивого психического равновесия, качество огромной важности для мира, в котором они будут существовать.

Если отец регулярно разговаривает с плодом во время беременности жены, то почти сразу же после рождения ребенок будет узнавать его голос. Часто родители также отмечают, что дети распознают музыку или песни, услышанные в пренатальном периоде. Причем они действуют на малышей как прекрасное успокоительное средство и могут быть успешно использованы при снятии сильного эмоционального напряжения.

Что касается действия голоса матери, то оно настолько велико, что доктору Томатису удается снимать напряжение у детей и взрослых и возвращать их в состояние равновесия простым прослушиванием его записи, сделанной через жидкую среду. В этом случае пациенты воспринимают голос так, как воспринимали его, находясь в утробе матери и плавая в амниотической жидкости. Этот возврат к пренатальному периоду, характеризующемуся безопасностью, дает возможность как молодым, так и пожилым пациентам установить новый контакт с первичной энергией и устранить нежелательные явления.

Плод также воспринимает музыку, которую слушает мать во время концерта. Он избирательно реагирует на программу. Так, Бетховен и Брамс действуют на плод возбуждающе, тогда как Моцарт и Вивальди успокаивают его. Что касается рок-музыки, то здесь можно сказать только одно: она заставляет его просто бесноваться. Было замечено, что будущие матери часто вынуждены покидать концертный зал по причине непереносимых страданий, испытываемых от бурного движения плода. Таким образом, они должны слушать иную, более структурированную музыку.

Постоянное слушание музыки может стать подлинным процессом обучения. В своем интервью телевидению американский дирижер Борис Брот ответил на вопрос о том, где он научился любить музыку, следующим образом: «Эта любовь жила во мне еще до рождения». Знакомясь с определенными произведениями впервые, он уже знал партию скрипки еще до того, как переворачивал страницу партитуры. Брот не мог объяснить

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

причину этого явления. Как-то раз он упомянул об этом при матери, которая в прошлом была виолончелисткой. Она посмотрела свои старые программы и обнаружила, что сын знал наизусть именно те произведения, которые она разучивала, будучи беременной.

Это доказывает существование процессов непрерывной регистрации и запоминания. О подобном феномене рассказывали Рубинштейн и Менухин. Если бы только мы смогли спросить об этом Моцарта!

Никто не возьмет на себя смелость утверждать, что мать, часто слушавшая музыку или много игравшая на каком-то музыкальном инструменте во время беременности, обязательно произведет на свет композитора, музыканта-виртуоза или певца. Несомненно одно – он будет восприимчив к музыке и к различным звукам. Кроме возможного формирования определенных способностей мать безусловно привьет ребенку вкус к музыке, что значительно обогатит всю его последующую жизнь.

Однако развивающееся существо запоминает не только сенсорную информацию, но и хранит в памяти клеток сведения эмоционального характера, которые поставляет ему мать.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ СЛЕД

Психологи и психиатры выявили наличие еще одного существенного фактора - качества эмоциональной связи, существующей между матерью и ребенком. Любовь, с которой она вынашивает ребенка; мысли, связанные с его появлением; богатство общения, которое мать делит с ним, оказывают влияние на развивающуюся психику плода и его клеточную память, формируя основные качества личности, сохраняющиеся на протяжении всей последующей жизни.

Опрос пятисот женщин показал, что почти одна треть из них никогда не думала о вынашиваемом в чреве ребенке. Дети, которых они произвели, имели при рождении вес, не достигавший средних показателей. У них чаще наблюдались различные серьезные нарушения в работе пищеварительного тракта и нервные расстройства. В раннем возрасте такие дети плакали намного больше. Они также испытывали определенные трудности в процессе адаптации к окружающим и к жизни.

Таким образом, матери расплатились за незнание того факта, что питательной средой для развития являются собственные чувства и мысли, а потребность в любви возникает еще до рождения.

В июле 1983 года доктор Верни, психиатр из Торонто, организовал проведение Первого американского конгресса по пре – и перинатальному (послеродовому) воспитанию, в работе которого участвовали многие специалисты из европейских государств и Канады. Был сделан ряд интересных сообщений о взрослых, причиной страданий которых была сохранившаяся в подсознании информация о событиях, проходивших с матерью во время беременности.

Рассмотрим в качестве примера случай с мужчиной, который испытывал внезапное появление жара, сопровождавшееся страхом смерти. Психиатр ввел его в гипнотическое состояние и «прокрутил» в обратном

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

порядке всю его предыдущую жизнь. Вспоминая девятый, восьмой месяцы внутриутробного развития, этот человек чувствовал себя абсолютно нормально. Когда подошла очередь седьмого месяца, его голос вдруг резко прервался, лицо исказила гримаса ужаса, появилось ощущение внутреннего жара. Психиатр прекратил работу, сняв гипнотическое воздействие. Беседа с матерью поставила все на свои места. Женщина призналась, что на седьмом месяце, будучи в состоянии депрессии, она пыталась прервать беременность, парясь в горячей ванне. С тех пор прошло 30 лет, мать забыла о трудных временах. Однако клеточная память сына сохранила не только чрезмерное ощущение жара, но и мысль о смерти, которая присутствовала в сознании матери. Именно это и явилось причиной страданий уже взрослого человека.

Для того чтобы понять сущность подобных феноменов, обратимся к исследованиям, проведенным доктором Левиным, специалистом в области хирургической стоматологии из Манчестера. В течение ряда лет он собирал молочные зубы, которые затем изучались с помощью электронного микроскопа.

Зубы – это архив нашего организма. Подобно геологу, определяющему возраст пласта, мы можем точно датировать временную принадлежность каждого слоя эмали. Доктор Левин был первым специалистом, обратившим внимание на сероватую линию, которую он назвал неонатальной. По его мнению, она является отражением родовой травмы. Отсутствие неонатальной линии в ряде случаев свидетельствует о том, что рождение происходило в самых благоприятных условиях. Однако, к сожалению, это лишь исключение, а не правило.

Слои эмали, расположенные ниже этой линии, отражают период, предшествовавший рождению. Доктору Левину удалось выявить некоторые часто встречающиеся аномалии, а иногда и четко видимые пустоты. Что же мешало процессу формирования молочных зубов и, возможно, мягких тканей и органов в течение более или менее продолжительного периода?

Доктор Левин пригласил для совместной работы психолога, в обязанности которого входило проведение беседы с матерями маленьких пациентов. Итогом исследований стал вывод о существовании четкой взаимосвязи между указанными аномалиями и сильным стрессом, пережитым матерями во время беременности.

При стрессе организм, в частности надпочечники, начинает вырабатывать так называемые стрессовые гормоны (катехоламины), которые помогают справиться с возникшей ситуацией. Эти гормоны проникают через плацентарный барьер и оказывают воздействие на плод, формируя физиологическое состояние, отражающее состояние матери. Однако у плода оно гораздо сильнее и имеет большую значимость, поскольку у взрослого человека за время его жизни развиваются защитные реакции, отсутствующие у плода.

И все же беременным женщинам не следует испытывать особую тревогу по этому поводу, поскольку речь идет об очень сильных стрессах. Мы не берем в расчет быстро проходящее чувство тревоги, например, из-за

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

вмятины на крыле автомобиля. Ребенок подвержен воздействию только сильного стресса, глубоких и длительных переживаний матери. К ним можно отнести плохие отношения между супругами, которые, повторяясь, превращаются в застывшую модель общения. Кроме того, следует помнить, что будущие матери обладают тем, что доктор Верни называет защитным щитом, предохраняющим ребенка: любовью к нему. Она способна защитить плод от вредного воздействия даже в очень тяжелых, экстремальных ситуациях.

В тех случаях, когда мы испытываем чувство радости и счастья, наш мозг вырабатывает «гормоны радости» (эндорфины). Они способны сообщать ощущения покоя или радости бытия плоду. Если он часто испытывает эти состояния в утробе матери, то они запоминаются и, вероятно, определенным образом окрашивают характер будущего мужчины или женщины.

На конгрессе в Торонто была также рассмотрена проблема обратного действия плода на мать. Например, считается, что беременность при диабете характеризуется определенной степенью риска. Однако в ряде случаев наблюдалось улучшение самочувствия женщин, что было обусловлено секрецией инсулина из поджелудочной железы плода. Специалисты в области гомеопатии отмечают влияние беременности на общее состояние здоровья матери. Наблюдения за ребенком после рождения свидетельствуют о наличии тесной взаимосвязи между этим фактором и состоянием плода. Это подтверждается восстановлением естественных реакций у матери после родов.

Имеет ли место обратное действие на психологическом уровне? Определенные факты позволяют дать утвердительный ответ на этот вопрос. Можно привести (как в качестве развлечения, так и в качестве информации к размышлению) случай с матерью Наполеона. Только во время именно этой беременности у нее появилась страсть к военному делу, посещению полей сражения, интерес к военным стратегическим планам. Сразу же после рождения будущего императора все это немедленно прошло. Я не рискую комментировать этот факт, а просто сообщаю о нем так, как он описан историками.

Таким образом, мы можем сказать, что работа идет на всех уровнях: 1) организм ребенка полностью формируется из материалов, которые поставляет ему организм матери (будущие его свойства обусловлены составляющими этого материала); 2) эмоции матери передаются плоду посредством гормонов и по энергетическим каналам, оказывая либо положительное, либо отрицательное влияние на психику. Работы специалистов в области теоретической медицины, объясняющие пути записи информации на клеточном уровне, позволяют также предположить, что психологическая среда матери влияет на внутренние свойства клеток ребенка.

СОЗНАТЕЛЬНОЕ, ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПЛОДУ ВО ВРЕМЯ БЕРЕМЕННОСТИ

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Все сказанное выше свидетельствует о том, что беременная женщина, как никто другой, является средоточием различных энергий, структурирующих материю. Она носит в себе проект нового существа. Поступки, мысли и чувства женщины являются причиной образования или притяжения вполне определенных типов энергии.

При тесном содружестве с природой женщина становится еще одним сознательным создателем ребенка, которому она предоставляет наилучшие шансы из всех существующих. Будущая мать просто источает любовь, проявляя свой творческий потенциал. Здесь нет также и готового перечня рецептов. Мы просто пытаемся дать почувствовать дух, атмосферу, которая может быть создана, и выдвигаем несколько предложений, касающихся физического, эмоционального и ментального уровней.

Физический уровень. Рассмотрим идею сознательного отношения к питанию. Мы все знаем о важности выбора здоровой, полезной пищи и сбалансированного меню. Однако механический прием пищи ведет к потреблению лишь химических элементов, которые поступают (всасываются) через желудок и пищеварительную систему. Однако в летнее время фрукты, овощи и злаки накапливают значительное количество солнечной энергии, которая может быть утилизирована при тщательном и медленном пережевывании. Об этом говорят все специалисты по диетическому питанию. Многие сами наверняка не раз убеждались в эффективности подобного «технологического процесса» потребления пищи. Когда вы немного устали, попробуйте съесть какой-нибудь даже не очень сладкий фрукт, например яблоко, и к вам вернутся силы.

Пищевые продукты требуют обязательного переваривания, только тогда, содержащиеся в них вещества попадут в ваши клетки. Солнечная же энергия, проникающая «через рот» и передающаяся непосредственно нервной системе, приносит вам чувство облегчения немедленно. Глубокое дыхание поможет удержать и распределить эту энергию.

Наконец, если будущая мать испытывает в процессе еды радость, чувство благодарности к природе за ее бесценные дары, то она приносит тем самым огромную пользу ребенку, как в эмоциональном, так и в физическом плане. Кроме того, она воспитывает в нем соответствующее, в данном случае положительное, отношение к пище.

Эмоциональный уровень. Эмоции и окружающее человека пространство характеризуются очень тесной взаимосвязью. Несчастье, душевная боль, вызывают ощущения сжатия сердца, нехватки воздуха. Такие отрицательные эмоции, как страх, ревность, злоба, приводят к появлению чувства тяжести, плохого самочувствия и закрепощения. Радость же заставляет наше сердце «петь». Например, когда мы влюблены, нам легко и хорошо. Кажется, что за спиной выросли крылья, нас переполняет энергия, мы готовы обнять весь мир.

Очень полезно культивировать в себе подобное состояние счастья и внутренней свободы, передавая его ребенку, который зафиксирует в своих клетках это ощущение неизбывной радости. Музыка, поэзия, пение,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

искусство, природа помогают достигнуть такого внутреннего состояния и воспитывают в ребенке чувство прекрасного. Здесь важную роль начинает играть и отец. Отношение к жене, к ее беременности и к ожидаемому ребенку важнейшие факторы, формирующие у этого ребенка ощущение счастья и силы, которое передается ему через уверенную в себе и спокойную мать.

Однако жизнь подчас нарушает эту идиллическую картину, поскольку неизбежны самые неожиданные стрессы (автомобильная катастрофа, утрата близких, увольнение с работы отца). Что же следует делать в этих трудных обстоятельствах? Самое разумное – попытаться справиться с возникшей напастью. Матери обладают тем, что доктор Верни назвал защитным щитом ребенка: любовью к нему.

Многие женщины говорят, что во время беременности у них появляется рефлекс защиты своего ребенка как существа, уже рожденного. Поэтому они сознательно подавляют в себе все нежелательные эмоции. Эти будущие матери разговаривали с ребенком, объясняли ему происходящее, успокаивали его в необходимых случаях. В это время ребенок «записывал» на клеточном уровне информацию о том, что в жизни есть взлеты и падения, которые нужно и можно всегда преодолеть. Таким образом, закладывалась основа сильного, выносливого человека.

Ментальный уровень. Женщины обладают хорошо развитым воображением. Они могут успешно использовать это качество при формировании своего будущего ребенка.

Людям с богатым, но рассеянным воображением часто сопутствует выражение «без царя в голове». Оно выражает пустую мечтательность или необузданную фантазию, которые могут быть выражены в большей или меньшей степени. Однако нам бы хотелось иметь в виду воображение творца. Если воображение направлено на культивирование таких категорий, как красота, интеллигентность, доброта, мудрость, то оно способно творить чудеса.

Например, рассмотрим влияние цвета. Мать постоянно пользуется вещами, окрашенными в различные цвета, большую часть времени находится в «разноцветном» интерьере. Рассматривает цвета спектра (их семь), образующиеся при преломлении луча солнца в призме, и мысленно представляет себе, как эти цвета вливаются в клетки тела ее будущего ребенка. Цвета спектра – это наиболее чистые и мощные по своему воздействию цвета. А свет – это жизнь. По нашему мнению, каждый из семи цветов спектра связан как с психическими, так и с физическими уровнями человека, И поэтому беременная женщина, «общающаяся» с этими цветами, способствует совершенствованию и того, и другого уровней и у себя, и у ребенка.

Женщина может также попытаться зримо представить себе те качества, которые она хотела бы видеть у своего ребенка. Будущая мать с помощью воображения может нарисовать себе картины проявления этих качеств и в детском возрасте, и в подростковом, и в более зрелом. При этом не следует

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

особо сосредоточиваться на половой принадлежности будущего ребенка.

Подобная визуализация – осознанное влияние на силы подсознания с целью их активизации и воплощения задуманного в жизнь. Однако здесь следует проявлять большую осторожность, чтобы избежать навязывания каких-то своих скрытых желаний. Дети не должны быть средством своеобразной компенсации неудач родителей или достижения их амбициозных притязаний. Они – свободные существа, обладающие правом па собственную жизнь. Главная задача заключается в том, чтобы заложить в них основу высоких качеств общего характера, которые дети смогут развить в последующем.

Несмотря на занятость, матери и отцы должны находить время (лучше всего какой-то конкретный час) для «свидания» со своим будущим ребенком, разговора с ним. Именно в этот момент они могут рассказать ему, с каким нетерпением ожидают его появления на свет и какой он здоровый, красивый, благородный, великодушный и сильный <...>

Хотим подчеркнуть, что природа отблагодарит родителей за их сознательные усилия. Форма благодарности может быть самой различной.

1. Существенно уменьшится у беременной женщины чувство усталости, беспокойства и страха. Оно может даже исчезнуть полностью, заменившись ощущением уверенности, радости и гордости.

2. Естественным завершением осознанной и полной светлых ощущений беременности будут (при отсутствии каких-то неожиданностей) роды, проходящие осознанно, под собственным контролем и с чувством радости и полного единения с ребенком.

3. Ребенок, выношенный подобным образом, будет легко поддаваться воспитанию и, по всей вероятности, будет обладать всеми качествами, способными удовлетворить его родителей.

4. Мать также выиграет от осознанного отношения к формированию ребенка, поскольку она будет как бы вновь воссоздавать самое себя как с точки зрения тела, так и духа. Это будет настоящий ренессанс.

ЗАЧАТИЕ

То, что я собираюсь сказать, еще не подтверждено результатами лабораторных исследований. Далее вы поймете, почему. Однако наши знания об энергетических полях и записи информации на клеточном уровне позволяют нам хотя бы задуматься о том, с чем вы познакомитесь ниже.

Каждая клетка воспринимает доходящую до нее информацию и передает ее другим клеткам. Если это так, то зародыш, появляющийся в момент оплодотворения, будет хранить все полученные им данные и затем передавать их вновь образующимся клеткам, то есть всему организму ребенка.

При совокуплении будущие мать и отец испытывают сильные ощущения и чувства, генерируя мощное поле, которое заставляет вибрировать каждую клеточку их тела, включая гаметы (сперматозоид и яйцеклетка), образующие при слиянии зародыш. Эта вибрация имеет исключительно большое значение. Для иллюстрации этого рассмотрим два

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

экстремальных случая.

Представим себе пару, которая в один из субботних вечеров после хорошей выпивки, ссоры, а может быть и драки ищет примирения в спальне. Они сильно рискуют создать существо, предрасположенное к похоти и насилию, поскольку ему передались соответствующие вибрации родителей.

С другой стороны, рассмотрим пару, которая вступает в половой контакт, испытывая глубокое чувство любви друг к другу и полностью сознавая важность переживаемого момента. До этого они читали хорошие книги, вместе смотрели хорошие картины, слушали хорошую музыку. Все это повлияло на качество их вибраций, которые стали намного сильнее тех, что были присущи им от природы. Данная пара имеет все шансы на рождение ребенка, не обладающего пороками.

Народная мудрость гласит, что дети любви – прекрасные дети. Когда наступает посевная, отбирают семена и готовят почву. Думающие люди, желающие иметь ребенка, позаботятся о качестве «семян», постараются подготовить «почву» наилучшим образом. Для этого надо вести здоровый образ жизни и обеспечить будущим родителям определенный психологический настрой. Они могут также «оросить почву» с помощью гомеопатии и установить, насколько это возможно, преграду на пути наследственных нарушений.

В момент зачатия мать и отец играют одинаково важную роль. Однако на протяжении последующих девяти месяцев главной исполнительницей становится мать. Слова «мать», «матушка», «материя» имеют один корень, потому что в древности уже хорошо сознавали, что именно женщина и только она обладает властью над живой материей ребенка. Эта власть настолько велика, что она может уменьшить влияние негативных и усилить воздействие положительных факторов при формировании будущего генетического капитала ребенка.

Мы все разделяем ответственность за то, что природа возлагает на женщину и на родителей. Мы все – партнеры, несущие определенную степень ответственности за приходящего в этот мир ребенка.

ПОСЛЕСЛОВИЕ СПЕЦИАЛИСТА

<...> Здоровье, характер и будущие качества ребенка, бесценного сокровища, врученного вам Природой на хранение, зависят от вас самих.

Сегодня человечество все отчетливее понимает, что отсчет жизни начинается не в момент появления ребенка на свет, а гораздо раньше. Именно осознанием этого факта объясняется развертывание во многих странах мира нового движения, сторонники которого являются ярыми противниками абортов, считая их средством массового убийства беззащитных, слабых, но уже чувствующих и сжимающихся в крошечный комочек от страха за свою жизнь существ.

Маленький эмбрион, без сомнения, способен воспринимать внешний мир. В этой связи нам хотелось бы упомянуть об одной традиции, существовавшей в Древнем Китае. На первых месяцах беременности жены будущий отец должен был пройти через церемонию знакомства с будущим

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ребенком. Он представлялся ему, рассказывал о себе, своей профессии, взглядах на жизнь. Если после такого знакомства ребенок оставался в чреве матери, то древние расценивали это как принятие им отца. Если же беременность прерывалась, это считалось знаком протеста против родителя и нежеланием быть его отпрыском. Данный пример подтверждает мысль автора книги о важной роли отца, поэтому мы позволим себе еще раз напомнить ему следующее: не дожидайтесь часа физического появления ребенка на свет, он уже есть, он ваш, любите его и будьте его покровителем не жалейте времени на общение с плодом, разговаривайте с ним, и, родившись, он начнет почти сразу же узнавать вас; относитесь с нежностью и вниманием к своей жене, готовящейся стать матерью, потому что ее тревоги, переживания и обиды обязательно отразятся на физическом и психическом здоровье вашего ребенка.

В момент зачатия мать и отец – равноправные партнеры, однако на протяжении последующих девяти месяцев главным действующим лицом становится женщина. Тело матери – это колыбель, в которой формируется новая жизнь. Мать и ребенок представляют собой единый и неразрывный организм, поэтому они в равной степени страдают от плохого самочувствия и неблагоприятного воздействия внешнего мира, одинаково остро воспринимают победы и поражения, делят пополам все горести и радости.

Подобно глубоко верующему человеку, для которого не существует сомнений в необходимости соблюдения библейских заповедей, каждая будущая мать должна всегда следовать непреложным законам, которые кратко можно сформулировать так: откажитесь от всех вредных привычек, ибо ваш образ жизни, питание закладывают основу здоровья плода; старайтесь избежать стрессов и не давайте воли отрицательным эмоциям, потому что страх, ревность, злоба, душевная боль наносят непоправимый вред плоду и его формирующейся психике; любите свое будущее дитя, ибо любовь матери – мощный фактор защиты, способный прикрыть плод от вредного воздействия даже в очень тяжелых ситуациях; не забывайте о том, что музыка, пение, поэзия, искусство, общение с природой успокаивают, дарют радость и чувство внутренней свободы, которые благотворно сказываются на ребенке, приносят ему ощущение счастья и покоя; пытайтесь думать о тех качествах, которые хотели бы видеть в ребенке, направляйте мысли на такие категории, как доброта, мудрость, интеллигентность, честность, духовная красота, помните о том, что плод способен улавливать информацию своими клетками, а также записывать ее; беседуйте со своим будущим ребенком, объясняйте ему происходящее, успокаивайте и подбадривайте его, так как это приводит к полному единению с ним.

Бесспорно, подобное отношение к беременности потребует от родителей значительных усилий в условиях современного общества, насыщенного сложными социальными проблемами и многочисленными трудностями. «Опыт – учитель, очень дорого берущий за свои уроки, но зато никто не учит лучше его» (Т. Карлейль). Естественным завершением этого опыта будет уменьшение чувства усталости, беспокойства и страха,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

присущих беременности, успешные роды и появление на свет умного, здорового, спокойного, сильного и выносливого человека.

А. Н. Хлуновский. кандидат медицинских наук

Бертин, А. Воспитание в утробе матери, или рассказ об упущенных возможностях / А. Бертин. – СПб.,1992. – 13 с.

Л. И. Божович, Л. С. Славина

ПЕРЕХОДНЫЙ ПЕРИОД ОТ МЛАДЕНЧЕСТВА К РАННЕМУ ВОЗРАСТУ

Специфическим новообразованием переходного периода от младенческого к раннему возрасту является возникновение у ребенка образов и представлений, способных мотивировать его поведение и деятельность. До этого периода, в младенчестве поведение ребенка, как и вся его внутренняя психическая жизнь, определяется лить непосредственными воздействиями. Младенец еще не реагирует на то, что не находится в поле его восприятия, что не действует на него в данный момент непосредственно. Если у него на глазах забирают игрушку, он плачет, но если отвлечь его внимание, он, как правило, не замечает ее исчезновения и продолжает играть с другими игрушками. Точно так же, остро реагируя на уход матери, он остается спокойным, если этот уход совершается не на его глазах. Поэтому, правильно организуя внешнюю ситуацию, можно относительно легко управлять поведением младенца.

Однако наступает момент примерно в возрасте 1 года 2-3 месяцев, когда ребенок перестает подчиняться диктату внешних обстоятельств. Он часто начинает сопротивляться тому, к чему его принуждает в этот момент взрослый, пытаясь осуществить свои собственные стремления. Это может быть связано с желанием получить игрушку, которую ребенок оставил в другой комнате, или со стремлением продолжать делать то, от чего его оторвали. Иначе говоря, ребенок становится способным хотеть то, что отсутствует в данной ситуации, но что продолжает жить в его воспоминании. В этих случаях старания взрослых отвлечь внимание малыша при помощи внешних воздействий часто оказываются безуспешными.

Психологические наблюдения, в том числе дневниковые записи матерей-психологов, свидетельствуют о том, что в этот период у детей появляются воспоминания (См.: Менчинская Н.А. Дневник о развитии ребенка. - М., 1948; Мухина В.С. Близнецы. - М., 1969).

Казалось бы, что уж такого значительного в том, что у ребенка появились воспоминания? Но дело в том, что эти воспоминания выполняют побудительную и регулирующую поведение функцию. А это обстоятельство имеет для психического развития ребенка принципиальное значение. Впервые возникает поведение, осуществляющееся в ответ не на внешний стимул, а на внутреннее побуждение, порожденное представлением желаемого. Конечно, это еще не то поведение, которое позволяет старшим детям сознательно принимать решения, но это важный шаг на пути развития произвольности.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

Поведение ребенка раннего возраста определяется уже не только тем, что в данный момент воздействует на него извне. Внутренняя мотивация, возникающая под влиянием тех образов и представлений, которые сохранились у него от только что пережитой ситуации, преодолевает внешние воздействия, и ребенок оказывается способным противостоять им. Это в корне меняет взаимоотношения ребенка с окружающей действительностью и людьми.

Прежде всего, ребенок в известной мере освобождается от той внешней ситуативности, которая полностью определяла его поведение на первом году жизни. Конечно, полное освобождение от ситуативности возможно лишь на высоком уровне развития личности, когда человек становится способным овладеть обстоятельствами своей жизни и действовать согласно сознательно поставленным целям и принятым намерениям. Такого уровня достигают лишь зрелые люди, да и то далеко не все. В процессе же развития ребенок лишь постепенно освобождается от ситуативного поведения и процесс этого освобождения характеризует собой становление его личности.

Ребенок раннего возраста делает в этом отношении только первый шаг, но это важный шаг. Теперь уже взрослый не может обращаться с малышом как с существом, не имеющим своих собственных желаний и стремлений. С этого момента ребенок становится не только объектом, но и субъектом воспитания.

В связи с этим существенным сдвигом в психическом развитии детей должен измениться и подход к их воспитанию. Н.М. Щелованов, видный специалист по изучению и воспитанию детей ясельного возраста (См. Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях / Под ред. Н.М. Щелованова и Н.М. Аксариной. - М., 1960), считал целесообразным переводить детей, начиная с 1 года 2 месяцев, в следующую возрастную группу. Он понимал, что прежний подход к ребенку должен быть заменен новым, в противном случае будут постоянно возникать конфликты с воспитателями, капризы и непослушание.

Кстати сказать, кризис одного года, как и последующий кризис трех лет, гораздо легче, почти без трудностей, проходит у детей, воспитывающихся в яслях и дошкольных учреждениях, чем у детей, находящихся в семье. Это происходит потому, что в детских учреждениях воспитание детей организуется с большим учетом их возрастных особенностей, им предоставляется большая свобода действий...

Итак, центральным личностным новообразованием первого года жизни является возникновение эмоционально насыщенных представлений, которые могут побуждать поведение ребенка вопреки конкретной ситуации.

Переход от раннего возраста к дошкольному.

В период раннего детства (от одного года до трех лет) ребенок проходит огромный путь психического развития: он овладевает ходьбой, речью, у него развивается практический интеллект, он научается различным навыкам самообслуживания, усваивает многие привычки.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В результате дети раннего возраста занимают уже совсем иное место в жизни, чем младенцы.

Беспомощность младенца и отсутствие у него собственных, внеситуативных побуждений определяют и поведение взрослых по отношению к нему. Положенный режим сна, питания, прогулок взрослые выполняют неукоснительно и авторитарно. В определенное время ребенка одевают, кормят, укладывают спать. И если он сопротивляется, то, не выясняя причины этого сопротивления, стараются его чем-нибудь отвлечь, и этот прием, как правило, действует безотказно.

Дети раннего возраста уже совсем иные. Это не беспомощные младенцы, не безответные существа – они способны сами, без помощи взрослых удовлетворять многие свои потребности.

Самое главное для формирования личности детей этого возраста заключается в том, что их познавательная деятельность постепенно начинает обращаться не только на внешний мир, но и на самих себя.

Познание себя начинается очень рано. Уже в первые месяцы жизни дети обращают внимание сначала на свои руки, потом на ноги. Они сосредоточенно рассматривают их, хотя изучаемый кулачок часто ускользает от внимания ребенка, так как он не осознает, что этот «предмет» составляет часть его самого. Малыш и дальше продолжает познавать свое тело, свои движения, узнает свое имя. И все же еще долгое время он не умеет осознать себя как субъекта.

Однако наступает момент, когда ребенок как бы открывает самого себя. С этих пор он начинает называть себя не в третьем лице («Маша хочет домой»), а сознательно произносит местоимение «я». Образовалась, как говорят психологи, «система Я», которая знаменует переход от самопознавания к самосознанию. С рождением этого новообразования ребенок поднимается еще на одну ступеньку в формировании своей личности.

Следует подчеркнуть, что в образовании «системы Я», по-видимому, принимают участие не только интеллектуальные, но и эмоциональные компоненты» так как чисто интеллектуальные обобщения такого уровня ребенку этого возраста еще недоступны.

Возникновение «системы Я» порождает новую» очень мощную потребность – потребность действовать самому. Она выражается в постоянном и настойчивом требовании ребенка «Я сам!». В переходный период эта потребность настолько сильна, что доминирует над многими другими потребностями, подчиняет их себе, отчего поведение ребенка производит впечатление произвольного в собственном смысле этого слова. Например, Н.А. Менчинская записывала в своем «Дневнике о развитии ребенка», что ее маленький сын, который не хотел принимать лекарство и горько плакал, когда ему насильно вливали микстуру в рот, после слов отца: «Саша, ты – мужчина, ты сам выпьешь лекарство», – широко раскрыл рот и беспрекословно выпил. В дальнейшем он пил лекарство сам, без капризов, хотя и не сразу. Н.А. Менчинская пишет: «Сначала после обращения к нему

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

он отходит, отрицательно машет головой, делает вид, что занят, чем-то другим, а потом решительно подходит и выпивает лекарство» (См.: Менчинская Н.А. Дневник о развитии ребенка. - М., 1948. - С. 51). Необходимо не только считаться с потребностью ребенка этого возраста в самостоятельности, но и стараться ее максимально удовлетворять. Ведь с этой потребностью связаны у малыша и ощущение своей значительности, и гордость за себя, и свои возможности, и даже чувство собственного достоинства – в том, конечно, выражении, которое свойственно этому возрасту. В тех случаях, когда взрослые подавляют эту потребность, у ребенка возникает глубокое чувство неудовлетворенности, выражающееся в капризах, упрямстве, в отказах выполнять любые требования взрослых, которые еще недавно он выполнял охотно. В этом и заключается кризис трех лет, возникающий в результате неправильного подхода к ребенку при переходе к дошкольному возрасту.

Именно поэтому, как мы уже говорили, в условиях детских учреждений, где учитывается активная потребность ребенка действовать самому, переходные периоды протекают часто без кризиса. А наиболее острые кризисы можно наблюдать в тех семьях, где излишняя забота и опека лишают детей всякой самостоятельности.

Следует обратить внимание еще на один момент, очень важный в воспитательном отношении. Как ни мал трехлетний ребенок, у него уже могут возникать острые конфликты между «хочу» и «нельзя», между стремлением осуществить желаемое и нормой поведения. Такого рода конфликт может вызвать у ребенка достаточно сильные неприятные переживания. Они способны окрасить в отрицательный тон любое требование взрослых и вызвать у ребенка протест против любой нормы поведения, которую он должен усвоить.

Вместе с тем, нельзя идти по пути удовлетворения любых детских желаний. Необходимо, чтобы ребенок знал, что можно делать, а чего нельзя, чтобы он усваивал социальные нормы и следовал им.

Божович, Л. И. Переходный период от младенчества к раннему возрасту / Л.И. Божович, Л.С. Славина // Психическое развитие школьника и его воспитание. - М., 1979. - С. 190-195.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Л. С. Выготский

ВООБРАЖЕНИЕ И ЕГО РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Исследования указывают, что задержанные в своем речевом развитии дети оказываются чрезвычайно отсталыми и в развитии своего воображения. Дети, речевое развитие которых идет по уродливому пути, как, скажем, глухие дети, которые в силу этого остаются полностью или частично немыми детьми, лишенными речевого общения, оказываются в то же время детьми с чрезвычайной бедностью, скудностью, а иногда и положительно рудиментарными формами воображения...

Таким образом, наблюдение за развитием воображения обнаружило зависимость этой функции от развития речи. Задержка в развитии речи, как это установлено, знаменует собой и задержку развития воображения...

Речь освобождает ребенка от непосредственных впечатлений, способствует формированию его представлений о предмете, она дает ребенку возможность представлять себе тот или иной предмет, которого он не видел, и мыслить о нем.

При помощи речи ребенок получает возможность освободиться от власти непосредственных впечатлений, выйдя за их пределы. Ребенок может выражать словами и то, что не совпадает с точным сочетанием реальных предметов или соответствующих представлений. Это дает ребенку возможность чрезвычайно свободно обращаться к сфере впечатлений, обозначаемых словами.

Дальнейшие исследования показали, что не только речь, но и дальнейшие шаги жизни ребенка служат развитию его воображения; такую роль играет, например, школа, где ребенок может кропотливо обдумывать в воображаемой форме, прежде чем что-то сделать. Это, несомненно, лежит в основе того, что именно на протяжении школьного возраста закладываются первичные формы мечтательности в собственном смысле этого слова, т.е. возможности и способности более или менее сознательно отдаваться известным умственным построениям независимо от той функции, которая связана с реалистическим мышлением. Наконец, образование понятий, которое знаменует собой наступление переходного возраста, является чрезвычайно важным фактором в развитии самых разнообразных, самых сложных сочетаний, соединений и связей, которые уже в понятийном мышлении подростка могут установиться между отдельными элементами опыта. Иначе говоря, мы видим, что не только самое появление речи, но и важнейшие узловые моменты в развитии речи являются в го же время узловыми моментами и в развитии детского воображения.

Таким образом, фактические исследования не только не подтверждают того факта, что детское воображение является формой бессловесной аутистической, ненаправленной мысли, но, наоборот, они на каждом шагу показывают, что ход развития детского воображения, как и ход развития других высших психических функций, существенным образом связан с речью ребенка, с основной психологической формой его обращения с окружающими, т.е. с основной формой коллективной социальной деятельности детского сознания...

Если взять так называемые утопические построения, т.е. такие заведомо фантастические представления, которые великолепно дифференцируются в сознании от реалистических планов в точном смысле этого слова, то они, тем не менее, совершаются нисколько не подсознательно, а совершенно сознательно, с ясной установкой на то, чтобы построить известный фантастический образ, относящийся к будущему или к прошлому. Если мы возьмем область художественного творчества, которое очень рано становится доступным ребенку, возникновение продуктов этого

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

творчества, скажем, в рисунке, в рассказе, то мы увидим, что и здесь воображение носит направленный характер, т.е. оно не является подсознательной деятельностью.

Если, наконец, мы обратимся к так называемому конструктивному воображению ребенка, ко всей творческой деятельности сознания, которая связана с действительным преобразованием, скажем, с технически-конструктивной или строительной деятельностью, то мы везде и всюду увидим, что, как у настоящего изобретателя, воображение является одной из основных функций, с помощью которой он работает, так и во всех случаях деятельность фантазии является чрезвычайно направленной, т.е. она от начала до конца направляется на определенную цель, которую преследует человек. Это же касается планов поведения самого ребенка, относящихся к будущему и т.д.

Психология детского возраста отметила важный для деятельности воображения момент, который в психологии получил название закона реального чувства в деятельности фантазии. Сущность его проста, в его основе лежит фактическое наблюдение. С деятельностью воображения очень тесно связано движение наших чувств. Очень часто у нас то и другое построение оказывается нереальным с точки зрения рациональных моментов, которые лежат в основе фантастических образов, но они являются реальными в эмоциональном смысле.

Пользуясь старым грубым примером, мы могли бы сказать: если я, входя в комнату, принимаю повешенное платье за разбойника, то я знаю, что мое напуганное воображение является ложным, но чувство страха у меня является реальным переживанием, а не фантазией по отношению к реальному ощущению страха. Это действительно является одним из коренных моментов, который объясняет многое в своеобразии развития воображения в детском возрасте. Суть этого факта заключается в том, что воображение является деятельностью, чрезвычайно богатой эмоциональными моментами.

Но стоит обратиться к другим двум моментам, для того чтобы увидеть, что сочетание с эмоциональными моментами не является или не составляет исключительной основы воображения и воображение не исчерпывается этой формой.

Реалистическое мышление человека, когда оно связано с важной для человека задачей, которая так или иначе укоренена в центре личности самого человека, вызывает к жизни и будит целый ряд эмоциональных переживаний, гораздо более значительного и подлинного характера, чем воображение и мечтательность. Если взять реалистическое мышление революционера, обдумывающего какую-нибудь сложную политическую ситуацию, углубляющегося в нее, одним словом, если взять мышление, которое направлено на разрешение жизненно важной для данной личности задачи, мы видим, что эмоции, связанные с таким реалистическим мышлением, очень часто являются неизмеримо более глубокими, сильными, движущими, значащими в системе мышления, чем те эмоции, которые связаны с

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

мечтанием. Существенным здесь оказывается иной способ соединения эмоциональных и мыслительных процессов. Если в мечтательном воображении своеобразие заключается в том, что мышление выступает в форме, обслуживающей эмоциональные интересы, то в случае реалистического мышления мы не имеем специфического господства логики чувств. В таком мышлении имеются сложные отношения отдельных функций между собой. Если мы возьмем ту форму воображения, которая связана с изобретением и воздействием на действительность, то мы увидим, что здесь длительность воображения не подчинена субъективным капризам эмоциональной логики.

Изобретатель, который строит в воображении чертеж или план того, что он должен сделать, не подобен человеку, который в своем мышлении движется по субъективной логике эмоций, в обоих случаях мы находим различные системы и различные виды сложной деятельности.

Если подходить к вопросу с классификационной точки зрения, то неверным будет рассматривать воображение как особую функцию в ряду других функций, как некоторую однотипную и регулярно повторяющуюся форму деятельности мозга. Воображение надо рассматривать как более сложную форму психической деятельности, которая является реальным объединением нескольких функций в их своеобразных отношениях.

Для таких сложных форм деятельности, которые выходят за пределы тех процессов, которые мы привыкли называть «функциями», было бы правильным применять название психологической системы, имея в виду ее сложное функциональное строение. Для этой системы характерны господствующие внутри нее межфункциональные связи и отношения.

Анализ деятельности воображения в его многообразных формах и анализ деятельности мышления показывает, что, только подходя к этим видам деятельности как к системам, мы находим возможность описывать те важнейшие изменения, которые в них происходят, те зависимости и связи, которые в них обнаруживаются. Вместе с тем, мы наблюдаем еще два чрезвычайно важных момента, которые характеризуют интересующее нас отношение между мышлением с положительной стороны, а не только со стороны критической.

Эти два момента следующие. С одной стороны, мы отмечаем чрезвычайную родственность, чрезвычайную близость процессов мышления и процессов воображения. Мы видим, что оба процесса обнаруживают свои основные успехи в одни и те же генетические моменты. Так же как в развитии детского мышления, в развитии воображения основной переломный пункт совпадает с появлением речи. Школьный возраст является переломным пунктом в развитии детского и реалистического и аутистического мышления. Иначе говоря, мы видим, что мышление логическое и мышление аутистическое развиваются в чрезвычайно тесной взаимосвязи. Более тщательный анализ позволил бы нам отважиться на более смелую формулировку: мы могли бы сказать, что оба они развиваются в единстве, что, в сущности говоря, в самостоятельной жизни в развитии того и другого

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

мы не наблюдаем вовсе. Более того, наблюдая такие формы воображения, которые связаны с творчеством, направленным на действительность, мы видим, что грань между реалистическим мышлением и воображением стирается, что воображение является совершенно необходимым, неотъемлемым моментом реалистического мышления. Здесь возникают противоречия, естественные с точки зрения основного положения вещей: правильное познание действительности невозможно без известного элемента воображения, без отлета от действительности, от тех непосредственных, конкретных единых впечатлений, которыми эта действительность представлена в элементарных актах нашего сознания. Возьмите, например, проблему изобретательства, проблему художественного творчества; здесь вы увидите, что разрешение задачи в огромной степени требует участия реалистического мышления в процессе воображения, что они действуют в единстве.

Однако, несмотря на это, было бы совершенно неверным отождествлять одно с другим или не видеть реальной противоположности, которая между ними существует. Она заключается, как говорит один из лучших исследователей воображения, в следующем: для воображения характерна не большая связь с эмоциональной стороной, не меньшая степень сознательности, не меньшая и не большая степень конкретности; эти особенности проявляются также на различных ступенях развития мышления. Существенным для воображения является направление сознания, заключающееся в отходе от действительности в известную относительную автономную деятельность сознания, которая отличается от непосредственного познания действительности. Наряду с образами, которые строятся в процессе непосредственного познания действительности, человек строит ряд образов, которые осознаются как область, построенная воображением. На высоком уровне развития мышления происходит построение образов, которых мы не находим в готовом виде в окружающей действительности. Отсюда становится понятным то сложное отношение, которое на деле существует между деятельностью реалистического мышления и деятельностью воображения в его высших формах и на всех ступенях его развития, становится понятным, как каждый шаг в завоевании более глубокого проникновения в действительность достигается ребенком одновременно с тем, что ребенок до известной степени освобождается от более примитивной формы познания действительности, которая была ему известна прежде.

Всякое более глубокое проникновение в действительность требует более свободного отношения сознания к элементам этой действительности, отхода от видимой внешней стороны действительности, которая непосредственно дана в первичном восприятии, возможности все более и более сложных процессов, с помощью которых познание действительности становится более сложным и богатым.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Выготский, Л.С. Воображение и его развитие в детском возрасте / Л.С. Выготский // Развитие высших психических функций. - М., 1960. - С. 26-32.

В. В. Давыдов

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Одним из исходных теоретических понятий нашей психологии является понятие о деятельности. Основными ее структурными компонентами выступают потребности, мотивы, задачи, действия и операции. В области психологии онтогенетического развития человека можно выделить следующие генетически преемственные виды деятельности: эмоциональное общение, предметные манипуляции, игру, учение, общественно полезные занятия (например, трудовые). Содержание и закономерности такого процесса, как «усвоение», зависит от тех конкретных видов деятельности, внутри которых он осуществляется. В большинстве случаев этот процесс служит способом решения задач, характерных для того или иного вида деятельности (игровой, трудовой и т.д.). Только внутри собственно-учебной деятельности процессы «усвоения» выступают как ее прямая цель и задача. Понятие «учебная деятельность» нельзя отождествлять с более широким понятием «усвоение».

Указанные виды деятельности в определенном порядке являются ведущими для соответствующих периодов психического развития человека (так, согласно Д.Б. Эльконину, для ребенка 1-3 лет ведущей является предметно-манипулятивная, а для ребенка 3-лет – игровая деятельность). Учебная деятельность – ведущая для младших школьников (7-10 лет). Она формируется именно в этом возрасте, внутри нее возникают соответствующие психологические новообразования, она определяет в данном возрасте характер других видов деятельности (игровой, трудовой и т.д.). В последующем подростковом возрасте ведущей становится общественно полезная деятельность в совокупности основных ее форм (общественно-организационной, художественной, спортивной, учебной, трудовой). Учебная деятельность протекает здесь существенно иначе, чем в младшем возрасте, где она была ведущей. Ее особенности (соответственно процесс «усвоения») необходимо рассматривать в контексте возрастной смены ведущих типов деятельности, т.е. в контексте развития психики человека (в этом плане раскрывается развитие учебной деятельности и составляющих ее процессов).

Специфической потребностью и мотивом учебной деятельности человека являются теоретическое отношение к действительности и соответствующие ему способы ориентации. Содержанием этой деятельности выступают взаимосвязанные формы теоретического сознания идей (научного, художественного, нравственного, правового). Существенной характеристикой собственно учебной задачи служит овладение содержательно (теоретически) обобщенным способом решения некоторого

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

класса конкретно-практических задач. Поставить перед школьником учебную задачу – это, значит, ввести его в ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ ее разрешения во всех возможных частных и конкретных вариантах условий.

Содержательное (теоретическое) обобщение материала существенно отличается от формально-эмпирического его обобщения. Последнее связано с выделением путем сравнения внешних неодинаковых и общих свойств какого-либо многообразия объектов при последующей ориентации человека на эти свойства. Содержательное обобщение предполагает анализ условий происхождения некоторых систем объектов путем их фактического или мысленного преобразования. Этот анализ обнаруживает генетически исходное или всеобщее отношение (связь), лежащее в основе частных проявлений данной системы. При этом термины «содержательный» и «теоретический» нельзя отождествлять с терминами «отвлеченный» и «словесно-дискурсивный». Критерием содержательно-теоретического подхода к объектам служит анализ их системы путем преобразования с целью обнаружения ее генетически исходного (внутреннего, существенного) отношения. В развитом виде теоретическое мышление действительно связано с «дискурсивным отвлечением», но в своих начальных формах оно протекает в наглядно-действенном и наглядно-образном планах.

Формально-эмпирическое обобщение, возникающее у человека при решении серии конкретно-практических задач, обеспечивает усвоение им некоторой суммы готовых знаний. Принцип (метод) развертывания материала, связанный с таким обобщением и культивируемый в начальных классах, имеет большое значение в жизни ребенка, придавая определенность и дисциплинированность его умственной работе при классификации и описании объектов. Однако процесс усвоения готовых знаний при этом остается в пределах предметно-манипулятивной житейской деятельности ребенка и не создает необходимых предпосылок для формирования у него собственной учебной деятельности с соответствующим содержанием и строением.

Одним из значимых компонентов учебной деятельности является система особых действий по решению задач (т.е. построения некоторого содержательного обобщения и соответствующего способа ориентации в объекте). Перечислим следующие основные учебные действия, которым в зависимости от конкретных условий их выполнения соответствуют определенные операции:

- преобразование ситуации для обнаружения всеобщего отношения рассматриваемой системы;
- моделирование выделенного отношения в графической и знаковой форме;
- преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом» виде;
- выделение и построение серии частных конкретно-практических задач, решаемых общим способом;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

- контроль за выполнением предыдущих действий;
- оценка усвоения общего способа как результата решения данной учебной задачи.

Формирование полноценной учебной деятельности у младших школьников может происходить лишь на основе вполне определенного принципа (метода) развертывания материала, адекватного содержательному обобщению, который, в свою очередь, детерминируется теоретическими формами общественного сознания и требованиями духовного производства. В настоящее время в более или менее полном объеме это осуществимо только в специально организуемых экспериментальных условиях. Возможность и целесообразность построения преподавания в форме учебной деятельности школьников установлены сейчас на материале математики, грамматики, физики и т.д., а также в области изобразительного искусства (художественное сознание). Еще нет аналогичных исследовательских данных применительно к сферам нравственности и права. Дальнейшее изучение закономерностей строения и формирования целостной учебной деятельности у младших школьников и дальнейших ее изменений в системе других типов ведущей деятельности – одна из фундаментальных проблем современной науки о развитии психики человека.

Давыдов, В.В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников / В.В. Давыдов. // Тезисы докладов Всесоюзной конференции. - М., 1979. - С. 160-163.

А. В. Запорожец

ЗНАЧЕНИЕ РАННИХ ПЕРИОДОВ ДЕТСТВА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДЕТСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Как мы пытались показать, маленький ребенок очень пластичен, сенсибелен, легко обучаем. Он многое может, значительно больше, чем предполагали психологи и педагоги до сих пор. Это открывает перспективы существенного обогащения познавательного содержания дошкольной программы, в частности введения в систему образовательной работы детского сада обучения началам математики и грамоты, а также значительного повышения уровня нравственного и эстетического воспитания детей дошкольного возраста. Вместе с тем, полученные исследовательские данные говорят о том, что повышение эффективности дошкольного воспитания требует строгого учета возрастных психофизиологических особенностей ребенка-дошкольника.

Во-первых, надо учитывать, что мы имеем дело с растущим детским организмом, с растущим детским мозгом, созревание которого еще не закончилось, функциональные особенности которого еще не сложились и работа которого еще ограничена. При перестройке педагогического процесса, при совершенствовании воспитательных программ необходимо предусматривать не только то, что ребенок данного возраста способен достигнуть при интенсивной тренировке, но и каких физических и нервно-психических затрат будет ему это стоить. Ибо известно, какую опасность

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

представляют перегрузка, переутомление для состояния здоровья и дальнейшего хода детского развития.

Во-вторых, психолого-педагогические исследования говорят, что максимальный эффект в реализации больших возможностей ребенка-дошкольника достигается лишь в том случае, если применяемые методы и формы воспитания строятся в соответствии с психофизиологическими особенностями дошкольного возраста, если, например, обучение дошкольников тем или иным знаниям и умениям проводится не в форме традиционного школьного урока, а в процессе дидактических игр, непосредственных наблюдений и предметных занятий, различных видов практической и изобразительной деятельности и т.д.

В-третьих (и это, может быть, самое важное), анализ результатов психолого-педагогических исследований, проведенных в нашем Институте дошкольного воспитания, позволяет сделать вывод о том, что подлинно развивающийся характер дошкольное воспитание может приобрести лишь в том случае, если оно строится с учетом того особого значения, которое имеет дошкольное детство и интенсивно формирующиеся на данной возрастной ступени психические новообразования для общего хода поэтапного формирования личности. Такие специфические для дошкольного возраста новообразования, как синтетические формы восприятия пространства и времени, наглядно-образного мышления, творческого воображения и т.д. могут складываться весьма различно в зависимости от условий жизни и воспитания ребенка. При стихийном, неорганизованном формировании наглядно-образного мышления оно неизбежно приобретет те черты эгоцентризма, синкретизма, алогизма, которые с исчерпывающей полнотой и объективностью описаны Ж. Пиаже. Однако при систематической организации ориентировки ребенка на существенные признаки той или иной сферы действительности, при соответствующем обогащении содержания его игровой и практической деятельности наглядно-образное мышление дошкольника приобретает качественно новые черты. В форме наглядных образов, складывающихся у ребенка, получает отражение не только внешняя видимость явлений, но и простейшие каузальные, генетические и функциональные взаимозависимости между ними.

В результате начинают складываться в наиболее совершенной форме те виды чувственного познания действительности, которые имеют неоценимое значение не только для настоящего, но и для будущего, которые сыграют важную роль в деятельности взрослого человека.

Подобно этому, при отсутствии целенаправленного нравственного воспитания, когда окружающие заботятся лишь об удовлетворении всех потребностей маленького ребенка, не приучая его с первых лет жизни к выполнению простейших обязанностей перед окружающими к соблюдению простейших нравственных норм, неизбежно возникает наивный детский эгоизм, неоднократно описанный в литературе по детской психологии и грозящий превратиться впоследствии в значительно менее наивный и гораздо более опасный эгоизм взрослого. Но эгоизм ребенка не является неизбежной

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

особенностью возраста, а представляет собой в значительной мере результат недостатков воспитания, следствие бедности и ограниченности социально-нравственного опыта ребенка.

Обогащение этого опыта путем организации коллективной жизни и деятельности маленького ребенка, побуждающей его сотрудничать с другими детьми и взрослыми, считаться не только со своими узколичными интересами, но и с потребностями и нуждами окружающих, приводит к тому, что, как уже отмечалось ранее, эмоции и стремления дошкольника, сохраняя свою специфически детскую наивность и непосредственность, приобретают новый смысл, перерастая в сочувствие другим людям, в переживания чужих радостей и печалей как своих собственных, что составляет необходимую аффективную подоплеку позднее формирующихся более сложных нравственных отношений.

Таковы некоторые факты и теоретические соображения, побуждающие выступать против искусственной акселерации психического развития ребенка и разрабатывать психолого-педагогического концепцию амплификации, обогащения этого развития.

Согласно этой концепции, оптимальные педагогические условия для реализации потенциальных возможностей маленького ребенка, для его гармонического развития создаются не путем форсированного, сверхраннего обучения, направленного на сокращение детства, на преждевременное превращение младенца в дошкольника, дошкольника в школьника и т.д. Необходимо, наоборот, широкое развертывание и максимальное обогащение содержания специфически детских форм игровой, практической и изобразительной деятельности, а также общения детей друг с другом и со взрослыми. На их основе должно осуществляться целенаправленное формирование тех ценнейших душевных свойств и качеств, для возникновения которых создаются наиболее благоприятные предпосылки в раннем детстве и которые, как мы пытались показать, войдут затем в золотой фонд зрелой человеческой личности.

Запорожец, А.В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / А.В. Запорожец // Принцип развития в психологии. - М., 1978. - С. *84-86.*

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

А.И. Захаров

ПРОИСХОЖДЕНИЕ СТРАХА

Социально-культурные и психологические предпосылки. Страх, как тень, преследовал человека еще с незапамятных времен. Был он и у первобытного человека, постоянно подвергавшегося опасностям. Но его страх имел инстинктивную природу и возникал в ситуации непосредственной опасности для жизни. Страх - неотъемлемое звено в эволюции человеческого рода, так как всегда предотвращал слишком опасные для жизни, безрассудные и импульсивные действия.

По мере развития психики человека и усложнения форм его жизни страх приобрел социально опосредованный характер и стал выражать все

более психологически тонкую гамму нравственно-этических чувств и переживаний.

Как и человек на ранних ступенях своего социального развития, ребенок первых лет жизни боится всего нового и неизвестного, одушевляет предметы и сказочные персонажи, опасается незнакомых животных и верит, что он и его родители будут жить вечно. У маленьких детей все реально, следовательно, их страхи также носят реальный характер. Баба Яга - это живое существо, обитающее где-то рядом, а дядя только и ждет, чтобы забрать их в мешок согласно угрозам родителей. Только постепенно складывается объективный характер представлений, когда учатся различать ощущения, справляться с чувствами и мыслить абстрактно-логически. Усложняется и психологическая структура страхов вместе с приходящим умением планировать свои действия и предвидеть действия других, появлением способности к сопереживанию, чувством стыда, вины, гордости и самолюбия.

Эгоцентрические, основанные на инстинкте самосохранения, страхи дополняются социально опосредованными, затрагивающими жизнь и благополучие других, вначале родителей и ухаживающих за ребенком людей, а затем и людей вне сферы его непосредственного общения. Рассмотренный процесс дифференциации страха в историческом и личностном аспектах - это путь от страха к тревоге, о которой можно уже говорить в старшем школьном возрасте и которая как социально опосредованная форма страха приобретает особое значение в школьном возрасте.

Во многих цивилизациях дети в своем развитии испытывают ряд общих страхов: в дошкольном возрасте - страх отделения от матери, страх животных, темноты, в 6-8 лет - страх смерти. Это служит доказательством общих закономерностей психического развития, когда созревающие психические структуры под влиянием социальных факторов становятся основой для проявления одних и тех же страхов. Насколько будет выражен тот или иной страх и будет ли он выражен вообще, зависит от индивидуальных особенностей психического развития и конкретных социальных условий, в которых происходит формирование личности ребенка.

Продолжающийся процесс урбанизации удаляет человека от естественной среды обитания, ведет к усложнению межличностных отношений, интенсификации темпа жизни. Прямо и косвенно, через родителей, это может неблагоприятно отражаться на эмоциональном развитии детей. В условиях большого города иной раз трудно найти друга и поддерживать с ним постоянные отношения. К тому же отсутствует достаточная самостоятельность в организации свободного времени вне дома из-за излишней опеки со стороны взрослых.

У детей, живущих в отдельных квартирах, страхи встречаются чаще, чем у детей из коммунальных квартир, особенно девочек. В коммунальной квартире много взрослых людей, больше сверстников, больше возможности для совместных игр и меньше страхов. В отдельных, благоустроенных

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

квартирах дети лишены непосредственного контакта друг с другом. У них больше вероятность появления страхов одиночества, темноты, страшных снов, чудовищ и т.д. В первую очередь это относится к единственным детям, по отношению к которым больше беспокойства и опеки.

Недостаточная двигательная и игровая активность, а также потеря навыков коллективной игры способствуют развитию у детей беспокойства. Большинство из них уже не могут с азартом играть в прятки, в "казаки-разбойники", в лапту и т.д. Отсутствие эмоционально насыщенных, шумных и подвижных игр существенно обедняет эмоциональную жизнь детей и приводит к чрезмерно ранней и односторонней интеллектуализации их психики. В то же время игра была и остается самым естественным способом изживания страхов, так как в ней в иносказательной форме воспроизводятся многие из вызывающих страх жизненных коллизий. В результате, чтобы устранить страхи, приходится применять уже в специально создаваемых для этого условиях те же игры, в которые могли бы играть, но не играют современные дети. Не играют же они не только потому, что живут в большом построенном для взрослых городе, но еще и потому, что имеют слишком принципиальных или строгих родителей, считающих игру только баловством и пустым времяпрепровождением. Кроме того, многие родители опасаются игр, так как боятся за детей, ведь, играя, ребенок всегда может получить травму, испугаться. Общение с детьми у родителей, которые без конца поучают, строится преимущественно на абстрактно-отвлеченном, а не наглядно-конкретном уровне. Вследствие этого ребенок как бы учится беспокоиться по поводу того, что может произойти, а не активно и уверенно преодолевать различные жизненные трудности.

Страх, беспокойство у детей могут вызвать постоянно испытываемые матерью нервно-психические перегрузки вследствие вынужденной или преднамеренной подмены семейных ролей (прежде всего роли отца). Так, мальчики и девочки боятся чаще, если считают главной в семье мать, а не отца. Работающая и доминирующая в семье мать часто беспокойна и раздражительна в отношениях с детьми, что вызывает у них ответные реакции беспокойства. Доминирование матери также указывает на недостаточно активную позицию и авторитет отца в семье, что затрудняет общение с ним мальчиков и увеличивает возможность передачи беспокойства со стороны матери. Если мальчики 5-7 лет в воображаемой игре "Семья" выбирают роль не отца, как это делают большинство их сверстников, а матери, то страхов у них больше.

Беспокойство у эмоционально чувствительных детей первых лет жизни возникает и вследствие стремления некоторых матерей как можно раньше выйти на работу, где сосредоточена основная часть их интересов. Эти матери испытывают постоянное внутреннее противоречие из-за борьбы мотивов, желания сразу успеть "на двух фронтах". Они рано отдают детей в дошкольные детские учреждения, на попечение бабушек и дедушек и других родственников, нянь и недостаточно учитывают их эмоциональные запросы.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Честолюбивые, не в меру принципиальные, с болезненно заостренным чувством долга, бескомпромиссные матери излишне требовательно и формально поступают с детьми, которые всегда не устраивают их в отношении пола, темперамента или характера. У гиперсоциализированных матерей забота - это главным образом тревога по поводу возможных, а потому и непредсказуемых несчастий с ребенком. Типичная же для них строгость вызвана навязчивым стремлением предопределить его образ жизни по заранее составленному плану, выполняющему роль своего рода ритуального предписания. А эмоционально чувствительные и впечатлительные дети дошкольного возраста формально правильное, но недостаточно эмоциональное, теплое и нежное отношение матери воспринимают с беспокойством, поскольку именно в этом возрасте они нуждаются, как никогда, в любви и поддержке взрослых.

Уже к концу старшего дошкольного возраста дети в этих условиях эмоционально "закаляются" до такой степени, что перестают реагировать на излишне требовательное отношение матери, отгораживаясь от нее стеной равнодушия, упрямства и негативизма. Они погружаются в свой мир переживаний, а иногда их поведение становится похожим на поведение матери. Другие дети устраивают истерики по поводу недостаточного внимания матери или, переживая ее отношение к себе, становятся беспокойными, подавленными, неуверенными. Возрастающая из поколения в поколение эмоциональная чувствительность детей и потребность в теплом и заботливом отношении вступают, таким образом, в противоречие со стремлениями некоторых матерей освободиться от ухода за ребенком и формализовать процесс его воспитания.

Наиболее чувствительны к конфликтным отношениям родителей дети-дошкольники. Если они видят, что родители часто ссорятся, ругаются, то число их страхов выше, чем когда отношения в семье хорошие.

Девочки более эмоционально ранимо, чем мальчики, воспринимают отношения в семье. При конфликтной ситуации девочки чаще, чем мальчики, отказываются выбирать роль родителя того же пола в воображаемой игре "Семья", предпочитая оставаться сами собой. Тогда мать может надолго потерять свой авторитет у дочери.

Заслуживающим внимания фактом является обнаружение у детей-дошкольников из конфликтных семей более частых страхов животных (у девочек), стихии, заболевания, заражения и смерти, а также страхов кошмарных снов и родителей (у мальчиков). Все эти страхи являются своеобразными эмоциональными откликами на конфликтную ситуацию в семье.

У девочек не только больше число страхов, чем у мальчиков, но и их страхи более тесно связаны между собой, т.е. в большей степени влияют друг на друга, как в дошкольном, так и в школьном возрасте. Другими словами, страхи у девочек более прочно связаны с формирующейся структурой личности, и прежде всего с ее эмоциональной сферой. Как у девочек, так и у мальчиков интенсивность связей между страхами наибольшая в 3-5 лет. Это

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

возраст, когда страхи "цепляются друг за друга" и составляют одно целое - психологическую структуру беспокойства. Поскольку это совпадает с бурным развитием эмоциональной сферы личности, то можно предполагать, что страхи в этом возрасте наиболее "скреплены" эмоциями, в наибольшей степени мотивированы ими.

Максимум страхов в 5-8 лет, в возрасте, когда заметно уменьшается интенсивность связей между страхами, но когда страх более сложно психологически мотивирован и несет в себе больший интеллектуальный заряд. Как известно, эмоциональное развитие в основных чертах заканчивается к 5 годам, когда эмоции отличаются уже известной зрелостью и устойчивостью. Начиная с 5 лет, на первый план выходит интеллектуальное развитие, в первую очередь мышления (вот почему во многих странах с этого возраста начинается обучение в школе). Ребенок в большей степени, чем раньше, начинает понимать, что способно причинить ему вред, чего следует бояться, избегать. Следовательно, в возрасте наиболее часто выявляемых страхов, т.е. в старшем дошкольном возрасте, можно уже говорить не только об эмоциональной, но и об интеллектуальной основе страхов как особой психической структуре формирующейся личности человека.

На частоту появления страхов оказывает влияние количественный состав семьи. Как у девочек, так и у мальчиков старшего дошкольного возраста число страхов заметно выше в неполных семьях, что подчеркивает особую чувствительность этого возраста к разрыву отношений между родителями. Именно в 5-7 лет дети в наибольшей степени стремятся идентифицировать себя с родителем того же пола, т.е. мальчики хотят быть во всем похожими на авторитетного для них в эти годы отца, как представителя мужского пола, а девочки хотят быть похожими на свою мать, что придает им уверенность в общении со сверстниками того же пола. Если у мальчиков отсутствие отца, незащищенность им и чрезмерно опекающее, замещающее отношение матери ведут к несамостоятельности, инфантильности и страхам, то у девочек нарастание страхов скорее будет зависеть от самого факта общения с беспокойной, лишенной опоры матерью.

Наиболее подвержены страху единственные дети в семье, как эпицентр родительских забот и тревог. Как правило, единственный ребенок находится в более тесном эмоциональном контакте с родителями и перенимает их беспокойство, если оно есть.

Ближе к 3 годам в кошмарных снах начинает фигурировать и Баба Яга, отражающая проблемы ребенка во взаимоотношениях со строгой матерью, которая недостаточно ласковая и теплая, часто грозит наказаниями. Уносящая к себе "плохих" детей и расправляющаяся с ними Баба Яга приходит к малышам из мира, где царят насилие, несправедливость и бессердечие. Вот почему 2-летние дети серьезно просят иногда родителей убить Бабу Ягу и волка, чтобы защитить их от ночных кошмаров. Обычно роль защитника поручается отцу, если он достаточно сильный в представлении ребенка. Подобные просьбы нельзя игнорировать и считать их

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

пустым капризом, так как волк и Баба Яга, живущие в подсознании ребенка, всегда говорят о каких-то тревожащих обстоятельствах его жизни, связанных, как правило, с отношениями со взрослыми членами семьи.

Перенесенный и не осознаваемый ребенком ужас или страдание, которое не может заявить о себе днем, превращает ночь в борьбу с воображаемыми чудовищами, порождаемыми фактически родителями. Если ребенок просыпается ночью от страха и его удается успокоить, убаюкать, то травмирующее влияние кошмарных сновидений выражено меньше. Заметим, что уже со второго полугодия жизни некоторые эмоционально чувствительные и беспокойные дети нуждаются в том, чтобы их иногда перед сном укачивали, убаюкивали, нежно пели песни, ласково гладили и обнимали. В этом нет ничего плохого, скорее, это умение матери создать малышу эмоциональный комфорт, в котором он так нуждается.

Если ребенок не может проснуться во время кошмарного сна и позвать на помощь, то острое чувство беспомощности, ужас перед неотвратимо надвигающейся опасностью являются таким переживанием, которое не может перенести повышенно эмоциональный, впечатлительный, а также нервный и физически ослабленный ребенок. Если же он не может закричать, парализованный страхом, то возникший спазм голосовых связок может проявиться и днем - голос при сильном беспокойстве и в новой обстановке прерывается от волнения и тормозится начало речи. Дополнительным источником такого заикания может быть любое внезапное воздействие, которое ассоциируется у ребенка с типичными для этого возраста страхами неожиданных звуков.

Как волк, так и Баба Яга символизируют угрозу для жизни, физическое уничтожение, прекращение жизни или, как мы потом скажем, -страх смерти. Вместе с сильной, внезапно возникающей болью при физических травмах, заболеваниях образы волка и Бабы Яги предваряют появление психологически мотивированного страха смерти у детей в 6 и 7 лет. Оба этих образа аккумулируют страх перед чем-то совершенно чуждым, отвратительным, агрессивно-бездушным и безжизненным в противоположность близости, нежности, ласковости и сердечности.

Чтобы ночью ребенок спал спокойно, без страшных сновидений, он должен знать, что ему ничто не угрожает, что его любят и всегда защитят. День его должен быть наполнен движениями, играми, радостью, смехом, новыми, но не чрезмерными впечатлениями. В таком случае и сон будет легкий, светлый. Не надо укладывать малыша слишком рано или слишком поздно. Иначе он перевозбудится и у него нарушится естественный биоритм сна. Время засыпания должно быть всегда одно и то же, но продолжительность самого сна изменяться с возрастом в сторону укорочения.

Полученные данные показывают повышенную чувствительность детей преддошкольного возраста к внезапным и болевым воздействиям, одиночеству и отсутствию поддержки взрослых. Соответственно, все, что связано с семейными конфликтами, медицинскими манипуляциями,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

нахождением в больнице или помещением в ясли может быть существенным источником эмоционального стресса, беспокойства и страхов.

Нередко во сне детям этого возраста может привидеться разлука с родителями, обусловленная страхом их исчезновения и потери. Подобный сон опережает страх смерти родителей в младшем школьном возрасте. Таким образом, в 5-7 лет сновидения воспроизводят настоящие, прошлые (Баба Яга) и будущие страхи. Косвенно - это указывает на наибольшую насыщенность старшего дошкольного возраста страхами.

В страшных снах отражается и характер отношения родителей, взрослых к детям: "Я поднимаюсь по лестнице, спотыкаюсь, начинаю падать со ступенек и никак не могу остановиться, а бабушка как назло вынимает газеты и ничего не может сделать", - говорит девочка 7 лет, отданная на попечение тревожной и больной бабушке. Мальчик 6 лет, имеющий строгого отца, который готовит его к школе, рассказал нам свой сон: "Иду я по улице и вижу, как навстречу мне идет Кощей Бессмертный, он отводит меня в школу и задает задачу: "Сколько будет 2 + 2?" Ну, я, конечно, сразу проснулся и спросил маму, сколько будет 2+2, снова заснул и ответил Кощею, что будет 4". Страх ошибиться преследует ребенка даже во сне, и он ищет поддержки у матери.

Ведущим страхом старшего дошкольного возраста является страх смерти. Его возникновение означает осознание необратимости в пространстве и времени происходящих возрастных изменений. Ребенок начинает понимать, что взросление на каком-то этапе знаменует смерть, неизбежность которой вызывает беспокойство как эмоциональное неприятие рациональной необходимости умереть. Так или иначе, ребенок впервые ощущает, что смерть - это неизбежное. Как правило, дети сами справляются с подобными переживаниями, но только в том случае, если в семье жизнерадостная атмосфера, если родители не говорят бесконечно о болезнях, о том, что кто-то умер и с ним (ребенком) тоже может что-то случиться. Если ребенок и так беспокойный, то тревоги подобного рода только усилят возрастной страх смерти.

Страх смерти - своего рода нравственно-этическая категория, указывающая на известную зрелость чувств, их глубину, и поэтому выражен у эмоционально чувствительных и впечатлительных детей, обладающих к тому же способностью к абстрактному, отвлеченному мышлению. Страх смерти относительно чаще встречается у девочек, что связано с более выраженным у них в сравнении с мальчиками инстинктом самосохранения. Зато у мальчиков прослеживается более ощутимая связь страха смерти себя и в последующем - родителей со страхами чужих, незнакомых лиц начиная с 8 мес жизни, т.е. мальчик, боящийся других людей, будет более подвержен страхам смерти, чем девочка, у которой нет такого резкого противопоставления.

По данным корреляционного анализа, страх смерти тесно связан со страхами нападения, темноты, сказочных персонажей (более активно действующих в 3-5 лет), заболевания и смерти родителей (из более старшего

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

возраста), страшных снов, животных, стихии, огня, пожара и войны. Последние 6 страхов наиболее типичны именно для старшего дошкольного возраста. Они, как и ранее перечисленные, имеют своей мотивацией угрозу для жизни в прямом или косвенном виде. Нападение со стороны кого-либо (в том числе животных), равно как и болезнь, может обернуться непоправимым несчастьем, увечьем, смертью. То же относится к буре, урагану, наводнению, землетрясению, огню, пожару и войне как непосредственным угрозам для жизни. Это и оправдывает данное нами определение страха как аффективно заостренного инстинкта самосохранения.

При неблагоприятных жизненных обстоятельствах страх смерти способствует усилению многих связанных с ним страхов. Так, девочка 7 лет после смерти любимого хомячка стала плаксивой, обидчивой, перестала смеяться, не могла смотреть и слушать сказки, так как от жалости к героям плакала навзрыд и долго не могла успокоиться. Главным же было то, что она панически боялась умереть во сне, как хомячок, поэтому не могла заснуть одна, испытывая от волнения спазмы в горле, приступы удушья и частые позывы в туалет. Вспомнив, как мать однажды сказала в сердцах: "Лучше бы мне умереть", -стала бояться и за ее жизнь, в результате чего мать была вынуждена спать вместе с дочерью.

В интересующем нас младшем школьном возрасте страх и боязнь, тревожность и опасения могут быть представлены в одинаковой степени. Тревога же, как преходящее чувство беспокойства, возможна в любом возрасте.

Ведущий страх в данном возрасте - это страх "быть не тем", о ком хорошо говорят, кого уважают, ценят и понимают. Другими словами, это страх не соответствовать социальным требованиям ближайшего окружения, будь то школа, сверстники или семья. Конкретными формами страха "быть не тем"" являются страхи сделать не то, не так, неправильно, не так, как следует, как нужно. Они говорят о нарастающей социальной активности, об упрочении чувства ответственности, долга, обязанности, т.е. о том, что объединено в понятие "совесть", как центральное психологическое образование данного возраста. Совесть неотделима от чувства вины как регулятора нравственно-этических отношений еще в старшем дошкольном возрасте. Рассмотренные ранее страхи не успеть, опоздать и будут отражением гипертрофированного чувства вины из-за возможного совершения осуждаемых взрослыми, прежде всего родителями, неправильных действий. Переживание своего несоответствия требованиям и ожиданиям окружающих у школьников - тоже разновидность чувства вины, но в более широком, чем семейный, социальном контексте. Если в младшем школьном возрасте не будет сформировано умение оценивать свои поступки с точки зрения социальных предписаний, то в дальнейшем это будет весьма трудно сделать, так как упущено самое благоприятное время для формирования социального чувства ответственности. Из этого вовсе не следует, что страх несоответствия - удел каждого школьника. Здесь многое зависит от установок родителей и учителей, их нравственно-этических и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

социально-адаптивных качеств личности. Можно опять же перегнуть палку и связать детей таким количеством правил и условностей, запретов и угроз, что они будут бояться, как кары небесной, любого невинного для возраста и тем более случайного нарушения поведения, получения не той оценки и, более широко, любой неудачи. Закодированные таким образом младшие школьники будут находиться в состоянии постоянного психического напряжения, скованности и, нередко, нерешительности из-за трудностей своевременного, не регламентированного свыше самостоятельного принятия решений. Недостаточно развито чувство ответственности у детей безалаберных, скользящих по поверхности и умственно неглубоких родителей, у которых "все хорошо" и "нет проблем". Полное отсутствие чувства ответственности характерно для детей родителей с хроническим алкоголизмом, ведущих к тому же асоциальный образ жизни. Здесь не только генетически ослаблен инстинкт самосохранения, но и психологически повреждены социально-правовые устои жизни в обществе. Имеет место и задержка развития чувства ответственности в случаях психического инфантилизма и истерии, когда ребенок вследствие чрезмерной опеки и отсутствия ограничений настолько отвыкает от самостоятельности и ответственности, что дает реакции протеста и негативизма при любой попытке заставить думать самостоятельно и действовать инициативно и решительно.

Часто встречаемой разновидностью страха быть не тем будет страх опоздания в школу, т.е. опять страх не успеть, заслужить порицание, более широко - социального несоответствия и неприятия. Большая выраженность этого страха у девочек не случайна, так как они раньше, чем мальчики, обнаруживают принятие социальных норм, в большей степени подвержены чувству вины и более критично (принципиально) воспринимают отклонения своего поведения от общепринятых норм.

Существует термин "школьная фобия", что подразумевает навязчиво преследующий некоторых детей страх перед посещением школы. Нередко речь идет не столько о страхе школы, сколько о страхе ухода из дома, разлуки с родителями, к которым тревожно привязан ребенок, к тому же часто болеющий и находящийся в условиях гиперопеки.

Иногда родители боятся школы и непроизвольно внушают этот страх детям или драматизируют проблемы начала обучения, выполняя вместо детей все задания, а также контролируя их по поводу каждой написанной буквы.

В результате у детей появляются чувство неуверенности в своих силах, сомнения в своих знаниях, привычка надеяться на помощь по любому поводу. При этом тщеславные родители руководствуются соображениями успеха любой ценой, забывая, что дети даже в школе остаются детьми - им хочется поиграть, побегать, "разрядиться", и нужно время, чтобы стать такими сознательными, какими их хотят видеть взрослые.

Чаще всего страх быть не собой означает страх изменения. Поэтому эмоционально чувствительные, впечатлительные подростки боятся не только

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

психического, но и физического уродства, что иногда выражается в нетерпимости к физическим недостаткам других людей или в навязчивых мыслях о собственной "уродливой" фигуре, некрасивых и обращающих на себя внимание чертах лица. Страх изменения имеет и физиологическое обоснование, поскольку в периоде полового созревания происходят волнующие сдвиги в деятельности организма (будь то появление менструаций у девочек или поллюций у мальчиков, увеличение или уменьшение массы тела, чрезмерно быстрый рост и болезненные преходящие ощущения в различных частях тела и т.д.). Как уже отмечалось, в младшем школьном возрасте страх смерти родителей начинает преобладать над страхами смерти себя, достигая максимального развития, как и страхи войны, в подростковом возрасте. У подростков выражены также страхи нападения и пожара, у мальчиков, к тому же, страхи заболеть, у девочек - стихии и замкнутого пространства. Все перечисленные страхи носят главным образом характер опасений и так или иначе связаны со страхом смерти, т.е. напоминают о нем подчеркнутым и определенным образом сфокусированным инстинктом самосохранения.

У девочек подростковый возраст более насыщен страхами, чем у мальчиков, отражая их большую склонность к страхам вообще. Тем не менее среднее число всех страхов как у них, так и у мальчиков заметно уменьшается в подростковом и младшем школьном возрасте по сравнению с дошкольным.

Все страхи можно условно разделить на природные и социальные. Природные страхи основаны на инстинкте самосохранения и, помимо основополагающих страхов смерти себя и родителей, включают страхи чудовищ, призраков, животных, темноты, движущегося транспорта, стихии, высоты, глубины, воды, замкнутого пространства, огня, пожара, крови, уколов, боли, врачей, неожиданных звуков и т.д. Социальные страхи - это страхи одиночества, каких-то людей, наказания, не успеть, опоздать, не справиться, не совладать с чувствами, быть не собой, осуждения со стороны сверстников и т.д. Специальный опрос подростков 10-16 лет показал явное преобладание природных страхов в 10-12 лет и социальных - в последующие годы с максимальным нарастанием в 15 лет. Мы видим своеобразный перекрест рассматриваемых страхов в подростковом возрасте - уменьшение инстинктивных и увеличение межличностно обусловленных страхов. По сравнению с мальчиками у девочек больше число не только природных страхов, но и социальных. Это не только подтверждает большую боязливость девочек, но и указывает на более выраженную у них тревожность, поскольку в социальных страхах преобладает тревожный регистр личностного реагирования. Для уточнения этих данных использована специально разработанная шкала тревожности из 17 утверждений типа: "Часто ли тебя охватывает чувство беспокойства в связи с какими-либо предстоящими событиями?, "Беспокоит ли тебя, что ты в чем-то отличаешься от сверстников?", "Волнует ли тебя будущее своей неизвестностью и неопределенностью?", "Трудно ли тебе переносить ожидание контрольных и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ответов?", "Часто ли у тебя от волнения перехватывает дыхание, появляется комок в горле, дрожь в теле или красные пятна на лице?", "Имеешь ли ты обыкновение собираться раньше большинства твоих сверстников?" и т.д. Выяснилось, что тревожность, как и социальные страхи, достигает своего максимума у мальчиков и девочек в 15 лет, т.е. к концу подросткового возраста, причем у девочек тревожность достоверно выше, чем у мальчиков. Нарастание тревожности и социальных страхов является одним из критериев сформирования самосознания личности у подростков, повышающейся чувствительности в сфере межличностных отношений.

В 12 лет у мальчиков меньше всего выражены страхи, как природные, так и социальные, и вместе с ними эмоциональная чувствительность. Девочки в этом возрасте меньше всего боятся смерти. Снижение эмоциональной чувствительности и обусловленное этим уменьшение отзывчивости и общего количества страхов, прежде всего у мальчиков, объясняется началом периода полового созревания и свойственным ему заострением возбудимости, негативности и агрессивности. Следовательно, чем больше выражен уровень агрессивности, тем меньше страхов, и наоборот, чем больше страхов, тем меньше способность к причинению другим физического и психического ущерба. Недаром мы видим, как одни, расторможенные в поведении, самоуверенные и агрессивные, подростки бахвалятся своим бесстрашием и бесцеремонностью, отсутствием нравственно-этических установок, а другие страдают от неспособности защитить себя, будучи неуверенными в себе.

Захаров, А. И. Происхождение страха / А.И. Захаров // Как помочь нашим детям избавиться от страха. - СПб.,1995. - С. 12 - 57.

Я.Л. Коломинский., Б.П. Жизневский

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ДЕТЬМИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема конфликта в последнее время привлекает к себе все большее внимание исследователей. И если раньше конфликты различного рода — межгрупповые, межличностные и внутриличностные — рассматривались главным образом как явление негативное, то сегодня все чаще предметом изучения становятся позитивные последствия конфликта в отношениях между членами группы, семьи, в процессе творческой деятельности личности. В качестве очередного этапа исследований следует говорить о той роли, которую играет конфликт в процессе психического развития в целом и формирования личности.

В этой связи представляется важным обращение к идеям Л.С. Выготского о развитии высших психических функций, которые он рассматривал именно в плане формирования личности: «Культурные формы поведения суть именно реакции личности. Изучая их, мы имеем дело не с отдельными процессами, взятыми in abstracto и разыгрывающимися в личности, но с личностью в целом... Прослеживая культурное развитие психических функций, мы прочерчиваем путь развития личности ребенка»

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

(см.: Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. - М., 1983. - С. 84).

Как известно, основной особенностью высших психических функций является их опосредованность знаками, искусственными стимулами — средствами, которые вырабатываются человеком в процессе сигнификационной деятельности и используются для управления своим поведением. В свою очередь, возникновение знаков изначально происходит в ситуации столкновения различных побуждений, что, по сути дела, и есть конфликт. Другими словами, знаки не возникают как некое дополнение к поведению человека, их появление обусловлено известной необходимостью в ситуации, когда человек должен сделать выбор между различными побуждениями; функция знака как раз и состоит в преодолении этой конфликтной ситуации.

Но неясно, как непосредственно это происходит. Л.С. Выготский указывал на две предпосылки к возникновению знаков: это, во-первых, возможность образования новых условных рефлексов у человека как высшего биологического существа и, во-вторых, это сам факт «социальной жизни и взаимодействия людей» (см.: Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 3. - М., 1983. - С. 81).

Следует отметить, что в отношении к первой предпосылке на сегодняшний день уже имеется ряд исследований, хотя и выполненных с иных теоретических позиций и главным образом на животных. Результаты этих исследований показывают определенные закономерности возникновения у животных новых форм поведения в ситуации сшибки стимулов, которые при известном стечении обстоятельств позволяют им преодолеть подобные затруднительные ситуации. В то же время роль общения между людьми в процессе возникновения знаков как средств управления поведением, изучена явно недостаточно.

Исходя из сказанного, мы обратились к анализу особенностей конфликтов на ранних стадиях онтогенеза — у детей от 1—2 до 5—6 лет. Было собрано и проанализировано 397 протоколов наблюдений за конфликтами детей в ходе различных игр, преимущественно сюжетно-ролевых, а также подвижных, строительных, настольных и др., т. е. в ходе тех игр, которые дети организовывали самостоятельно в период пребывания в детском саду. Выбор конфликтов именно в игре был обусловлен тем, что для детей игра является наиболее значимым видом деятельности и здесь чаще всего возникают конфликты между ними.

При этом необходимо отметить, что если при внутриличностном конфликте происходит борьба различных побуждений в одном человеке, то в ситуации межличностного конфликта, которым в данном случае и является детский игровой конфликт, имеет место столкновение интересов разных людей. Собственный генезис конфликта на начальных стадиях онтогенеза идет, скорее всего, от конфликта межличностного к внутриличностному, т. е. происходит его соответствующая интериоризация из внешнего плана во внутренний, и только с развитием личности ребенка, усложнением ее внутреннего содержания могут возникать и конфликты внутри самой

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

личности, например между различными мотивами поведения.

В ситуации межличностного конфликта между детьми в игре ее участники сталкиваются с необходимостью решения тех или иных коммуникативных задач — например, нужно решить, кто будет исполнять главную роль. Заявления детей о своих притязаниях на эту роль представляют собой определенные варианты этого решения, персонализированные в лице их заявителей. Если участники игры хотят играть вместе, то они должны принять какое-то общее решение, которое и является, по-видимому, определенным знаком, своеобразным социально-психологическим орудием, с помощью которого уже не отдельные дети, а играющая группа в целом управляет своим поведением.

С этой точки зрения и был осуществлен анализ собранного материала. Приведенные ниже данные мы не рассматриваем как окончательные, поскольку они могут быть уточнены в ходе дальнейших исследований. Речь, скорее, идет об определенных тенденциях в поведении детей в конфликтных ситуациях. Главным является именно анализ тех элементов взаимодействия, которые в своей совокупности составляют структуру конфликта. Основными компонентами этой структуры, выделенными нами в качестве аспектов анализа, являются следующие: причины возникновения конфликтов между детьми в игре, способы воздействия детей друг на друга в ходе конфликта и особенности разрешения детских игровых конфликтов.

ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ МЕЖДУ ДЕТЬМИ В ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

При выявлении причин возникновения конфликтов мы исходили из того, что игра, как и другие виды совместной деятельности, обладает определенной коммуникативно-организационной основой. Сюда относится ряд организационных задач деятельности, таких, как выбор темы общей игры, определение состава ее участников, распределение ролей и др. Мы предположили, что конфликты между детьми будут возникать именно при решении подобных коммуникативно-организационных задач.

Были выделены семь основных причин возникновения конфликтов:

1. *«Разрушение игры»* — сюда входили такие действия детей, которые прерывали или затрудняли процесс игры, например, разрушение игровых построек, игровой обстановки, а также воображаемой игровой ситуации.

2. *«По поводу выбора общей темы игры»* — в этих случаях спор возникал из-за того, в какую именно совместную игру собирались играть дети.

3. *«По поводу состава участников игры»* — здесь решался вопрос о том, кто именно будет играть в данную игру, т. е. кого включить в игру, а кого исключить.

4. *«Из-за ролей»* — данные конфликты возникают главным образом в силу разногласий между детьми о том, кто будет выполнять наиболее привлекательную или, наоборот, малопривлекательную роль.

5. *«Из-за игрушек»* — сюда отнесены споры из-за обладания игрушками, игровыми предметами и атрибутами.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

6. *«По поводу сюжета игры»* — в этих случаях дети спорят из-за того, каким образом должна проходить игра, какие в ней будут игровые ситуации, персонажи и каковы будут действия тех или иных персонажей.

7. *«По поводу правильности игровых действий»* — это споры о том, правильно или неправильно действует тот или иной ребенок в игре.

Количественные данные о видах конфликтов приведены в табл. 1. Как показывают эти данные, у детей 1—2 года жизни наибольшее количество конфликтов возникает из-за обладания игрушками — 75%, а также из-за разрушения игры — 25%. У детей следующей возрастной группы (2—3 года) это соотношение сохраняется примерно на том же уровне. Но здесь уже появляются и конфликты «из-за распределения ролей»—6%. В данном случае, конечно, название достаточно условно, поскольку ролевые игры возникают у детей несколько позднее. Поэтому здесь речь идет, скорее, о так называемой роли в действии.

Таблица 1

Причины возникновения конфликтов между детьми в игре (%)

Причины конфликтов	Возраст детей (лет)				
	1—2	2—3	3—4	4—5	5—6
«Разрушение игры»	25	23	23	6	9
«По поводу выбора общей темы игры»	0	0	2	1	3
«По поводу состава участников игры»	0	0	0	10	11
«Из-за ролей»	0	6	23	32	24
«Из-за игрушек»	75	71	38	17	21
«По поводу сюжета игры»	0	0	3	8	7
«По поводу правильности игровых действий»	0	0	10	26	26

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В 3-4 года причины конфликтов уже более разнообразны: больше всего конфликтов по-прежнему из-за игрушек — 38 %; на том же уровне остается количество конфликтов из-за разрушения игры; в то же время резко возрастает число конфликтов из-за ролей — до 23 %, т.е. почти в четыре раза, что как раз и отражает процесс становления сюжетно-ролевой игры в этом возрасте; здесь же отмечаются и новые виды конфликтов, такие, как конфликты при выборе общей темы игры — 2 %, при определении игрового сюжета — 3 %, а также конфликты по поводу правильности игровых действий — 10 %.

В среднем дошкольном возрасте (4-5 лет) наибольшее число конфликтов составляют конфликты из-за ролей — 32 %. Затем идут конфликты по поводу правильности игровых действий — 26 %, число которых возрастает более чем в два раза по сравнению с предыдущим возрастом. Одновременно более чем в два раза уменьшается количество

конфликтов из-за игрушек — до 17 %. Здесь же появляются конфликты по поводу состава участников игры — 10 % и увеличивается число конфликтов по поводу сюжета — до 8 %. Наконец, очень резко, почти в четыре раза, сокращается число конфликтов из-за разрушения игры — до 6 %.

Примерно то же соотношение сохраняется у старших дошкольников (5-6 лет), за исключением того, что больше всего конфликтов здесь отмечено по поводу правильности игровых действий (26 %). Чуть меньше здесь конфликтов из-за ролей — 24 %, затем идут конфликты из-за игрушек, число которых даже несколько повышается по сравнению с предыдущим возрастом — до 21 %. Это объясняется, по-видимому, изменением смысла подобных конфликтов: если раньше спор возникал из-за игрушки как таковой, то теперь игрушка чаще выступает уже как атрибут определенной роли. Число остальных конфликтов остается в этом возрасте примерно на том же уровне.

Если рассмотреть отдельные виды конфликтов, в частности наиболее часто встречающиеся, то их возрастная динамика будет выглядеть следующим образом (см. рис. 1).

На рис. 1 видно, как с возрастом резко уменьшается количество конфликтов из-за игрушек. Так же существенно снижается число конфликтов из-за разрушения игры. Переломным здесь является возраст 4—5 лет. Одновременно этот возраст является пиковым для конфликтов по поводу распределения ролей, число которых здесь достигает своего максимума, а затем начинает снижаться. Наконец, конфликты по поводу правильности игровых действий, появляясь позже других, неуклонно возрастают в общем числе конфликтов.

В целом можно отметить два особых возрастных периода: во-первых, это возраст 3-4 лет, когда дети начинают активно обсуждать такие вопросы, как распределение ролей, правильность игровых действий, выбор общей темы игры, что свидетельствует, по нашему мнению, об интенсивном развитии игры как совместной деятельности; и, во-вторых, это средний дошкольный возраст (4-5 лет), где, в добавление к предыдущим, начинает специально обсуждаться и вопрос о том, кто с кем будет играть, т.е. определяется состав участников игры. Это, в свою очередь, отражает дальнейшее развитие совместной игры в направлении формирования определенных, достаточно устойчивых взаимоотношений между детьми внутри дошкольной группы.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

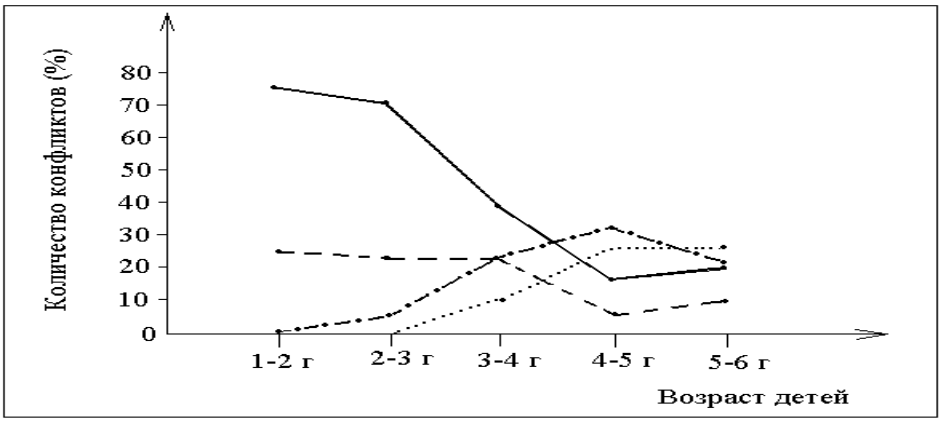

Рис. 1. Возрастная динамика основных видов конфликтов. Условные обозначения:

_____ конфликты из-за игрушек,

— — — — конфликты из-за разрушения игры,

• — • — • — • — • — • — • конфликты из-за ролей

..... конфликты по поводу правильности игровых действий

Необходимо также отметить и следующее обстоятельство: в свое время Д.Б. Эльконин высказал мнение о том, что у младших детей конфликты чаще всего возникают из-за игрушек, у детей среднего дошкольного возраста — из-за ролей, а в более старшем возрасте — из-за правил игры. Как показали полученные нами данные, до 75 % конфликтов у младших детей возникает из-за игрушек, в среднем дошкольном возрасте наибольшее число конфликтов составляют конфликты по поводу распределения ролей, а конфликты по поводу правильности игровых действий возрастают к концу дошкольного возраста.

Вместе с тем полученные данные показывают и то, что конфликты по поводу игрушек и ролей не исчезают даже у старших дошкольников. Они сосуществуют вместе с новыми видами конфликтов: по поводу выбора общей темы игры, определения состава участников, уточнения игрового сюжета. Более того, в возрасте 5-6 лет наблюдается определенный регресс, т.е. новое повторное увеличение числа таких конфликтов, как конфликты из-за разрушения игры и из-за игрушек. Возможно, это связано с недостаточным уровнем развития игры, ослаблением внимания к ней в современной практике работы детских садов, что отмечается в соответствующей литературе.

СПОСОБЫ ВОЗДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ ДРУГ НА ДРУГА В ХОДЕ ИГРОВОГО КОНФЛИКТА

При рассмотрении особенностей поведения детей в ходе конфликта было проанализировано более 3000 актов поведения в виде соответствующих высказываний, действий и других форм воздействия на сверстников.

При этом были выделены следующие способы воздействия детей на других участников игрового конфликта:

1. *«Физическое воздействие»* — сюда включены такие действия, когда

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

дети, особенно младшие, толкают друг друга, дерутся, а также отнимают игрушки, разбрасывают их, занимают чужое место в игре и т. д.

2. *«Опосредствованное воздействие»* — в этом случае ребенок воздействует на соперника через других людей. Сюда отнесены жалобы на сверстника воспитателю, плач, крик с целью привлечь внимание взрослого, а также воздействие с помощью других детей, вовлекаемых в конфликт для подтверждения своих притязаний.

3. *«Психологическое воздействие»* — сюда отнесены такие способы воздействия на соперника, которые адресованы непосредственно ему, но осуществляется это на уровне плача, крика, топанья ногами, гримасничанья и т. д., когда ребенок не объясняет своих притязаний, а оказывает на соперника определенное психологическое давление.

4. *«Словесное воздействие»* — в данном случае средством воздействия является уже речь, но это главным образом различные указания сопернику, что он должен делать или чего он делать не должен. Это высказывания типа «Отдай», «Уходи», своеобразная маркировка собственных действий — «Я буду врачом», отказ выполнять требуемое партнером действие, а также вопросы, требующие конкретного ответа, например, «Куда ты дел машину?». В последнем случае сверстник также должен выполнить определенное действие, но уже не предметное, а речевое.

5. *«Угрозы и санкции»* — сюда отнесены такие высказывания, в которых дети предупреждают соперников о возможных негативных последствиях их действий, — например, «А я расскажу»; угрозы разрушения игры — «Я с вами не буду играть»; угрозы разрыва отношений в целом — «Я с тобой больше не дружу», а также различные междометия и слова, произносимые с угрожающей интонацией: «Ну!», «Ах, так!», «Понял?» и т.п.

6. *«Аргументы»* — сюда отнесены высказывания, с помощью которых дети пытаются объяснить, обосновать свои притязания или показать неправомерность притязаний соперников. Это высказывания типа «Я первый», «Это мое», заявления о своем желании — «Я тоже хочу», апелляция к своему положению в игре — «Я учительница и знаю, как надо учить», риторические вопросы типа «Зачем ты все разломал?», «Чего ты сюда пришел?», в которых явно просматривается негативная оценка действий партнера, а также прямые оценки своих действий и действий соперников («Ты не умеешь играть», «Я лучше знаю, как надо лечить») и разнообразные обидные прозвища, дразнилки и т.д. В эту же группу отнесены и случаи, когда дети пытаются апеллировать к определенным правилам, — например, «Надо делиться», «Продавец должен быть вежливым» и т.д.

Таблица 2

Способы воздействия детей друг на друга в ситуации игрового конфликта (%)

Способы воздействия	Возраст детей

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

	1—2	2—3	3—4	4—5	5—6
«Физическое воздействие»	50	35	26	16	15
«Опосредованное воздействие»	9	4	5	2	3
«Психологическое воздействие»	19	21	9	3	4
«Словесное воздействие»	17	21	30	29	26
«Угрозы и санкции»	0	3	4	10	8
«Аргументы»	5	16	27	39	43

Как видно из табл. 2, у детей в возрасте от одного до трех лет основным «аргументом» в спорах со сверстниками является применение тех или иных средств физического воздействия. В возрасте 3-4 лет происходит определенный перелом и на первое место выходят способы «словесного воздействия», а в последующем наблюдается все большее использование различных обоснований своих действий с помощью разнообразных объяснений своего поведения и поведения сверстников, само и взаимооценок себя и партнеров по игре.

Как показано на рис. 2, такие формы поведения детей в ситуации игрового конфликта, как «физическое воздействие» и «аргументы», имеют достаточно выраженные тенденции соответственно к снижению и к увеличению. В свою очередь, приемы «словесного воздействия» достигают своей кульминационной точки в возрасте 3-4 лет, а затем постепенно идут на убыль.

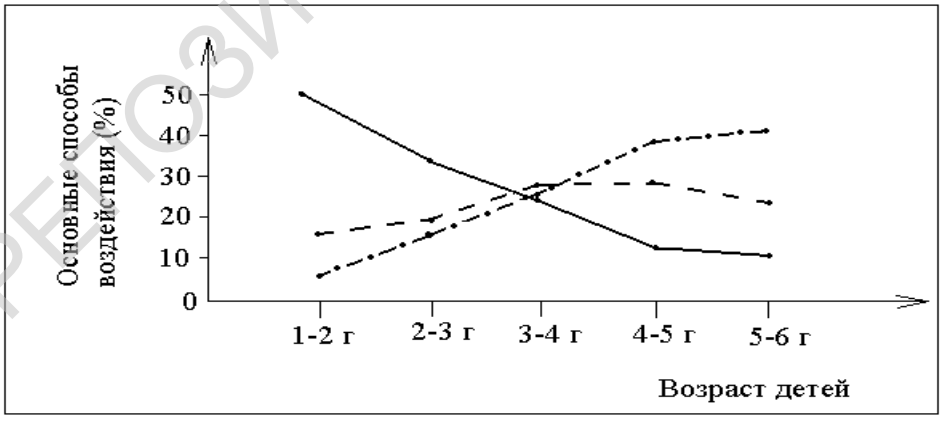

Рис. 2. Возрастная динамика основных способов воздействия детей на сверстников в ходе игрового конфликта:

_____ «физическое воздействие»,

— — — «словесное воздействие»,

• — • — • «аргументы»

В целом следует отметить особое значение среднего дошкольного возраста как определенного переломного момента в развитии совместной игры у детей. Здесь впервые отмечается, преобладание способов «словесного

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

воздействия» на соперников в ситуации конфликта над средствами открытого давления. Другими словами, конфликт как открытая конфронтация с применением физической силы определенным образом эволюционирует и все более превращается в словесный спор, т.е. происходит определенное «окультуривание» поведения детей в процессе реализации своих желаний. Вначале происходит замещение физических действий словом, затем словесные способы воздействия усложняются и предстают в виде различного рода обоснований, оценок, что, в свою очередь, открывает путь к обсуждению спорных вопросов и нахождению взаимоприемлемого варианта решения.

Кроме того, приведенные данные позволяют предположить, что в роли своеобразного социально-психологического знака как средства управления поведением играющей группы может в ряде случаев выступать и другой человек, взрослый или сверстник. Они вовлекаются в конфликт одним из его участников с целью подтверждения своих притязаний и преодоления конфликтной ситуации. Как тут не вспомнить весьма популярный в древности, да порою и сейчас, обычай обращаться за разрешением спора к посреднику — мудрецу, а то и просто к случайному прохожему. Все это еще раз подтверждает необходимость изучения процесса возникновения знаковых функций не только как сугубо познавательного процесса, но и как процесса межличностного взаимодействия между людьми.

Особенности разрешения детских игровых конфликтов.

При рассмотрении исхода конфликта между детьми в игре было проанализировано прежде всего соотношение благополучно и неблагополучно разрешенных конфликтов. При этом под благополучным разрешением конфликта понималось продолжение игры в том же составе участников, которые смогли тем или иным образом договориться, т.е. решить спорный вопрос, возникший по ходу игры. Выяснение этого вопроса особенно важно для изучения процесса совместной деятельности на ранних этапах онтогенеза, поскольку результаты подобных исследований показывают возрастную динамику овладения детьми разнообразными коммуникативными умениями, с помощью которых они вступают в общение со сверстниками.

Таблица 3

Исход конфликта между детьми в игре (%)

Исходы конфликтов	Возраст детей				
	1-2	2—3	3—4	4—5	5—6
Неблагополучно разрешенные конфликты (разрушение игры)	100	71	59	43	56
Благополучно разрешенные конфликты (в целом)	0	29	41	57	44
В том числе:					
с помощью воспитателя	0	17	26	17	14

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

самостоятельно	0	6	15	35	21
с помощью других детей	0	6	0	5	9

Как показывает табл. 3, у детей раннего возраста (от 1 года до 3 лет) конфликты в основном завершаются неблагополучно. У детей же дошкольного возраста наблюдается примерно равное соотношение числа благополучно и неблагополучно завершившихся конфликтов. Другими словами, конфликты, возникающие в детских играх, зачастую не преодолеваются, что приводит к разрушению общения между детьми.

Полученные данные позволяют рассмотреть и вопрос о том, кто (сами участники конфликта, взрослый или другие дети) и в какой мере являются инициаторами успешного разрешения игрового конфликта.

На рис. 3 показано, что помощь взрослого в разрешении конфликта наиболее эффективна для детей в возрасте 3-4 лет. В среднем же дошкольном возрасте (4-5 лет) дети чаще всего самостоятельно решают возникающие у них в игре спорные вопросы. В этой связи представляет интерес мнение практических работников, воспитателей, о том, что средний дошкольный возраст является наиболее трудным для педагога в детском саду. Возможно, это связано с тем, что в данном возрасте дети приобретают определенную независимость от мнения взрослого в решении спорных вопросов, у них вырабатываются свои собственные правила поведения в подобных ситуациях. Сказанное подтверждают и данные о роли сверстников в процессе благополучного разрешения конфликтов. Число таких случаев возрастает к концу дошкольного возраста до 9 %.

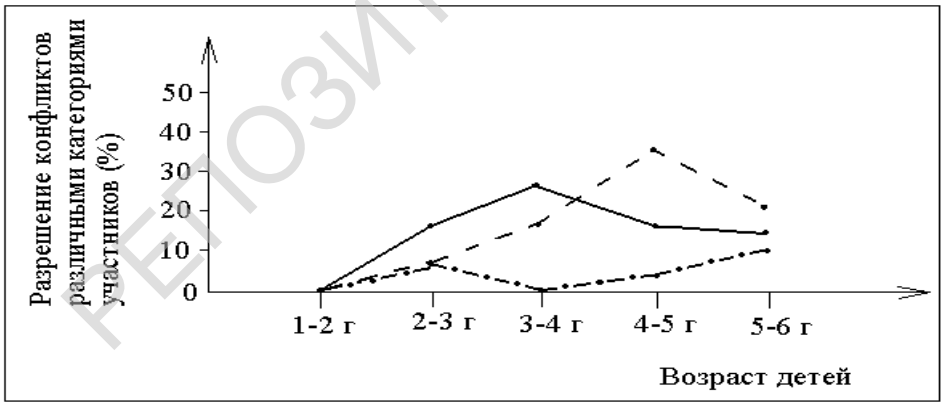

Рис. 3. Возрастная динамика участия в благополучном разрешении игровых конфликтов взрослых и детей. Условные обозначения:

_____ участие взрослого,

— ——— — самостоятельное разрешение конфликта его участниками,

• — • — • разрешение конфликта с помощью посредника из числа сверстников

Полученные данные показывают следующую последовательность способов благополучного разрешения конфликтов между детьми в игре: введение дополнительных элементов в содержание игры (новых ролей,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

игрушек, игровых действий) — в 39 % случаев от общего числа благополучно разрешенных конфликтов самими детьми; отстаивание своих притязаний путем повторения соответствующих заявлений — 15 %; установление очередности в выполнении роли или пользовании игрушкой — 13 %; эмоциональное сочувствие «пострадавшему» в ходе конфликта сверстнику (дети в таких случаях обнимают друг друга, «жалеют», извиняются — «Я ведь нечаянно») — 11 %; апелляция к игровым правилам — 8 %; компенсация уступки (дети предлагают конфеты, свои игрушки в обмен на уступку) — 5 %; определенные санкции в адрес соперника (например, угроза выйти из игры) — 5 %; предложение играть вместе—3 %; решение посредника (т.е. то решение спорного вопроса, которое предлагают другие сверстники) — 3 %; определенные алгоритмы решения спорного вопроса (например, считалка) — 2 %; и, наконец, жалобы как средство достижения уступки сверстника — 2 %.

В перечисленной совокупности способов благополучного разрешения игровых конфликтов можно выделить способы «индивидуального решения» спорного вопроса, такие, например, как отстаивание своих притязаний, «угрозы санкций», жалобы и др. Во вторую группу — способов «совместного решения» — следует отнести установление очередности, эмоциональное сочувствие, введение дополнительных элементов игры и т.д., где участники конфликта добиваются своего, хотя и идут при этом на определенные уступки. Особую группу способов представляют алгоритмы решения спорного вопроса — разнообразные считалки, смысл которых состоит в том, что участники конфликта прибегают к определенным правилам поведения в конфликтной ситуации, представленным в виде соответствующей процедуры, своеобразного ритуала взаимодействия.

Таким образом, проведенное исследование позволило наметить схему анализа структуры детских конфликтов в игровой деятельности. Полученные данные позволяют говорить о том, что с возрастом увеличивается доля совместных действий детей, когда они выступают не как отдельные индивиды, а как играющая группа, объединенная общей целью и применяющая определенные средства для регуляции своего группового поведения. С этой точки зрения правомерно, на наш взгляд, говорить не только о культурном развитии личности, но и о подобном, в известном смысле, развитии детской группы в целом, когда дошкольники от достаточно хаотичного взаимодействия между собой, где основную роль играют непосредственные факторы, отражающие личные желания детей, переходят к произвольной, т.е. целенаправленной и управляемой, совместной деятельности. Отсюда те нормы и правила, которые используются детьми для разрешения конфликтных ситуаций, представляют собой определенную социально-психологическую форму знаковых средств, вырабатываемых в процессе общения и являющихся правилами детей для самих себя, в отличие от правил, вносимых извне взрослым.

Использование полученных материалов в педагогической практике означает, прежде всего, изменение отношения к детским конфликтам. Это не

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

просто негативные явления в детской жизни, это особые, значимые ситуации общения. И от того, насколько взрослые, педагоги-практики, будут готовы к правильному руководству подобными ситуациями, во многом будет зависеть полноценное развитие детей. А для этого необходимо знать возможные причины возникновения детских конфликтов, прогнозировать поведение детей в соответствии с возрастом, подсказывать и даже специально обучать детей наиболее оптимальным способам общения в них.

Коломинский, Я.Л. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности / Я.Л. Коломинский, Б.П. Жизневский // Вопросы психологии. - 1990. - № 2. - С. 35-42.

Н.С. Лейтес

СПОСОБНОСТИ И ОДАРЕННОСТЬ В ДЕТСКИЕ ГОДЫ

У некоторых детей рано обнаруживаются особенно благоприятные предпосылки развития: уже с детских лет может начинаться развитие специальных дарований и более общих умственных способностей. Особого внимания к себе требуют не только отстающие ученики, которым занятия даются с трудом, но и те, кому учиться легче, чем другим, кто проявляет повышенные учебные или творческие успехи. Забота о развитии учеников в соответствии с индивидуальным своеобразием их возможностей должна содействовать тому, чтобы каждый стал нужным членом общества, смог наиболее полно выявить и применить все свои способности. Подготавливаемая в настоящее время реформа общеобразовательной и профессиональной школы исходит из того, что человек - главная производительная сила и высшая ценность общества. В свете задач, встающих перед современной школой, психологические проблемы способностей и одаренности являются весьма актуальными.

Каждому приходилось наблюдать, что в учебных занятиях, в труде и творчестве люди заметно отличаются друг от друга по темпу продвижения, по значительности и своеобразию достигаемых результатов. Когда такого рода различия выступают при относительно равном запасе знаний, навыков и одинаковом отношении к деятельности, они указывают на особенности психики человека, которые и называют его способностями или одаренностью.

Например, одна из способностей к рисованию, как показали специальные исследования, - непосредственное "схватывание" пропорции, соотношения воспринимаемых зрительно величин. Такая индивидуальная особенность имеет существенное значение для деятельности художника, архитектора. Способностью называют чувство ритма, необходимое для занятий музыкой и танцами. Способностями называют и некоторые особенности памяти, например быстроту и прочность запоминания, - эти свойства играют важную роль в очень многих профессиях и, конечно, во всяком учении. Таким образом, способности - это отдельные психические свойства, обусловливающие возможности человека в тех или иных видах деятельности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В психологии принято различать специальные способности (например, к тем или иным видам искусства, к технике, к языкам) и общие, или общие умственные, способности, которые находят применение в очень многих видах деятельности (например, качества ума или названные особенности памяти). У нас речь пойдет о второй из этих категорий способностей - об умственной сфере.

Способности людей - продукт истории. Их всегда соотносят с тем, какие социально значимые виды деятельности сложились в данную эпоху. Возрастающая специализация и разделение труда привели к специализации человеческих способностей. На основе накопленного поколениями людей опыта и происходит становление способностей. Способности не могут "созреть" сами по себе, независимо от внешних воздействий.

Для развития способностей требуется усвоение, а затем и применение знаний и умений, выработанных в ходе общественно-исторической практики. По мере того как умения, знания осваиваются, они перестают быть чем-то внешним для способностей и содействуют их развитию; в состав каждой способности входят и некоторые способы действия. Таким образом, способности всегда выступают в единстве с приобретенными знаниями и умениями. Однако они не сводятся к полученной подготовке: различия по способностям обнаруживаются в неодинаковости усилий, которые требуются для приобретения соответствующих знаний и умений, в разном уровне их освоения, в особенностях использования знаний и умений. Индивидуальные различия "при прочих равных условиях" показывают, что способности не могут быть просто привнесены извне: они всегда несут на себе печать индивидуальности.

Индивидуальные различия по способностям - это различия как по степени их выраженности, так и по их своеобразию. Для каждого человека может быть найдена такая область деятельности, такой режим работы или такие ее способы, при которых смогут обнаружиться какие-нибудь положительные стороны его индивидуальных способностей. Это означает, что не бывает ни к чему не способных людей. Несомненна ценность для общества своеобразия способностей каждого, разнообразия индивидуальностей.

Если словом "способности" принято называть отдельные психические свойства, то одаренностью называют своеобразное сочетание способностей у человека, единство, которое они составляют. Словом "одаренность" обозначают также высокий уровень способностей. И по отношению к этому понятию нельзя упускать из виду общественно-исторических изменений, как в самих видах деятельности, так и в оценке их успешности.

Все психические свойства (к ним относятся и способности человека), конечно же, имеют свою материальную, нервную основу. В прошлом высказывались предположения о зависимости уровня умственных способностей от величины мозга, а также от количества борозд и извилин в мозгу. Но по мере накопления знаний о строении и функционировании мозга стали очевидны неосновательность и наивность такого рода простых

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

сопоставлений. Современные сведения о морфологии мозга указывают на чрезвычайную сложность его устройства: в коре больших полушарий выделяют области, подобласти, поля и полуполя с их подразделениями на слои; эти структурные единицы различаются по строению клеток, по форме и расположению волокон, по особенностям сосудисто-капиллярной сети. При этом обнаружена очень большая вариабельность, в частности, самих нейронных скоплений: варьируют размеры, место расположения, форма ядер и полей, характер границ между ними, величины, плотность расположения и количество содержащихся в них нейронов и т.д. Как связаны умственные различия с этой безмерно сложной мозаикой? Правда, в отношении специальных способностей некоторую связь с морфологией мозга удалось показать. Так, установлено, что у музыкантов сильнее развита верхняя "височная область", чем у людей заведомо немузыкальных.

Рисунок борозд и извилин на поверхности больших полушарий у людей столь же различен, как и их лица, и также может обнаруживать и некоторое семейное сходство. Но возможна ли расшифровка значений таких рисунков для психических свойств? Когда речь идет об умственных способностях, вряд ли можно предполагать их непосредственную зависимость от морфологии отдельных участков мозга. Это противоречило бы современным представлениям о "функциональных блоках" мозга, лишь совокупное действие которых обеспечивает его отражательную деятельность (блок регуляции тонуса и бодрствования; блок переработки и хранения информации; блок программирования, регулирования и контроля деятельности). Каждый из блоков "размещен" в сложных системах совместно работающих зон, которые могут находиться в различных, иногда далеко отстоящих друг от друга участках мозга.

Более непосредственное отношение к различиям по способностям имеют именно функциональные особенности работы мозга. Перспективной представляется попытка рассматривать способности как свойства отдельных "функциональных систем".

Проникновению в индивидуально-природные основы способностей содействует изучение свойств типа высшей нервной деятельности, или, что, то же самое, типа нервной системы человека. Нервные системы людей различаются между собой по силе основных нервных процессов - возбуждения и торможения, что обнаруживается в разной выносливости по отношению к интенсивным или же длительным воздействиям; по лабильности, выступающей в скорости возникновения и прекращения процессов возбуждения и торможения; по динамичности, от которой зависит легкость, быстрота образования новых связей в мозгу; по активированности как врожденной основе "баланса" между основными нервными процессами (в сторону возбуждения или торможения). При этом установлено, что такие свойства, в какой-то мере характеризуя нервную систему в целом, могут по-разному характеризовать работу отдельных областей коры. Свойства нервной системы относятся к врожденным условиям, предпосылкам формирования индивидуально-психологических свойств, т.е. входят в состав задатков.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Слово "задатки" требует разъяснения: заданы предпосылки развития, которые лишь во взаимодействии с другими условиями, прежде всего с социальной средой, могут оказаться включенными - в ходе жизни, в деятельности - в формирование способностей. Еще многие годы после рождения в неразрывной связи с окружающим продолжается созревание мозга. Недаром у человека в отличие от животных такое долгое детство: ему надо всему научиться. Именно постоянное взаимодействие ребенка с тем, что его окружает, приобщение к человеческому образу жизни, к человеческим занятиям - причина формирования у него на основе общих возможностей мозга и индивидуальных задатков разнообразных способностей.

Индивидуальные внутренние условия развития, имеющие свои врожденные предпосылки, формируются под воздействием внешних условий - в процессе взаимодействия растущего человека с внешним миром, под влиянием обучения и воспитания в широком значении этих слов. И сами индивидуально-природные данные развиваются, изменяются вместе с возрастным созреванием, включаясь в процессы психического развития.

Уже из сказанного видно, какое сложное явление - способности, одаренность. Наблюдаемые различия в этом отношении не даны изначально, не являются чем-то "готовым". Заблуждениями являются упрощенные, односторонние точки зрения на источники индивидуальных различий по способностям, с которыми иногда еще приходится сталкиваться. Согласно одной из таких крайних точек зрения все определяется только внешними влияниями и обстоятельствами, согласно другой - исходными задатками.

Способности и одаренность формируются в ходе жизни, благодаря усвоению общественного опыта, и этот процесс неотделим от собственной активности растущего человека. В ходе жизни, в деятельности у ребенка развиваются и сама его активность, и возможности ее саморегуляции, что играет очень важную роль в развитии способностей.

Следует с самого начала ввести еще одно понятие - склонность. Употребляя это слово, психологи имеют в виду устойчивое стремление к каким-либо видам деятельности. Когда работа настолько нравится, что человек испытывает влечение к ней, хочет заниматься ею снова и снова, тогда говорят о склонности. Склонность, т.е. расположенность, тяготение к каким-нибудь видам занятий, - нечто большее, чем интерес к этим занятиям, хотя нередко развитие склонности начинается с интереса к той или иной области деятельности. Но интерес может и не перейти в склонность; так, можно очень интересоваться шахматами или футболом, не испытывая потребности самому играть в эти игры. Склонность - расположенность к личной деятельности в данной области.

Понятно, что не всякое занятие может быть притягательным для личности, а только такое, которое встречает внутренний отклик. Нередко деятельность может нравиться своими результатами, приносимой ею пользой, тем, какое общественное признание она дает. Но подлинная склонность означает и расположенность к самому процессу, когда работа - не просто средство для достижения каких-нибудь целей, а и сама по себе

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

становится привлекательной. Работа по склонности может быть и отнюдь не легкой и не во всех своих частях приятной, и тогда человек проявляет волю, готовность пожертвовать чем-то ради ее успеха и возможности заниматься ею.

Пробуждение склонностей во многом зависит от общественных запросов, от примеров, которые видит перед собой человек, от ожиданий и поощрений со стороны окружающих. Неудивительно развитие влечения к деятельности: ведь человек деятельное и общественное существо, в деятельности он удовлетворяет свои потребности в активности, общении, творчестве.

Склонности настолько тесно связаны со способностями, что во многих случаях они как бы совпадают. Склонности - это стремления, способности - это возможности, но между тем и другим - глубокая взаимосвязь, постоянные взаимовлияния. По мере возрастания расположенности к деятельности она привлекает к себе все больше сил -человек постоянно думает о ней, старается ее улучшить, и такая поглощенность работой не может не содействовать развитию соответствующих способностей. Вместе с тем больше увлекает, дает большее удовлетворение та деятельность, которая проходит успешнее, т.е. к которой человек более способен. Так склонности и способности как бы поддерживают и усиливают друг друга, развиваются вместе.

Конечно, бывают и случаи расхождения, несоответствия между склонностью и способностями. Но очень сильная, устойчивая склонность чаще всего свидетельствует и о наличии способностей к соответствующей деятельности. Обычно склонность идет как бы впереди способности и является одним из важных факторов развития; в свою очередь, способности могут направлять и ограничивать склонности.

Следует подчеркнуть, что внутренняя активность человека, готовность прилагать усилия, присущая самым разным видам его склонностей, одновременно является первейшим условием развития способностей. И возможность регуляции активности, характерная для склонностей, имеет основополагающее значение и для способностей.

Все сказанное в полной мере относится к детям. Способности - свойства, которые не могут развиться без активности самого ребенка и без его собственных усилий по регуляции своей активности. В этом главное внутреннее условие становления, роста способностей.

Способности и одаренность характеризуют пригодность человека к социально значимым видам деятельности. Но умственные различия, выступающие в годы возрастного развития и начального учения, еще далеко отстоят от профессиональных способностей. Поэтому, когда речь идет об умственных достижениях ребенка, о темпе его развития, еще преждевременно судить о них как о способностях и одаренности в собственном смысле слова.

Лейтес, Н. С. Способности и одаренность в детские годы / Н.С. Лейтес. - М., 1984. - 4-11с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

М. И. Лисина

ОБЩЕНИЕ СО ВЗРОСЛЫМИ У ДЕТЕЙ ПЕРВЫХ СЕМИ ЛЕТ ЖИЗНИ

Общение – один из важнейших факторов общего психического развития ребенка. Только в контакте го взрослыми людьми возможно усвоение детьми общественно-исторического опыта человечества и реализация ими прирожденной возможности стать представителями человеческого рода.

Общение понимается нами как взаимодействие участвующих в этом процессе людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью достижения общего результата. Основным и исходным пунктом в сложившемся понимании общения следует считать интерпретацию его как деятельности. Применив общую концепцию деятельности, развитую А.Н. Леонтьевым (1976) для ее анализа общения как одного из видов деятельности, мы пришли к следующим выводам.

Общение, как и всякая деятельность, предметно. Предметом, или объектом, деятельности общения является другой человек, партнер по совместной деятельности. Конкретным предметом деятельности общения служат каждый раз те качества и свойства партнера, которые проявляются при взаимодействии. Отражаясь в сознании ребенка, они становятся затем продуктами общения. Одновременно ребенок познает и себя. Представление о себе (о некоторых выявившихся во взаимодействии своих качествах и свойствах) также входит в продукт общения.

Подобно всякой другой деятельности, общение направлено на удовлетворение особой потребности человека. Мы полагаем, что у человека существует самостоятельная потребность в общении, т.е. несводимая к другим нуждам (например, к нужде в пище и тепле, во впечатлениях и активности, в стремлении к безопасности). Потребность в общении состоит в стремлении к познанию самого себя и других людей. Поскольку такое знание тесно переплетается с отношением к другим людям, можно говорить, что потребность в общении есть стремление к оценке и самооценке: к оценке другого человека, к выяснению того, как этот другой человек оценивает данную личность, и к самооценке. Согласно нашим данным, к 2,5 месяцам у детей можно констатировать оформление потребности в общении.

Под мотивом деятельности мы понимаем, согласно концепции А.Н. Леонтьева, то, ради чего предпринимается деятельность. Это означает, что мотивом деятельности общения является партнер по общению. Следовательно, для ребенка мотивом деятельности общения служит взрослый. Человек как мотив общения – объект сложный, многогранный. На протяжении первых семи лет жизни ребенок постепенно знакомится с разными его качествами и свойствами. Взрослый человек всегда остается мотивом общения для ребенка, но все время закономерно изменяется в этом человеке то, что больше всего побуждает ребенка к деятельности.

Общение со взрослым в большинстве случаев составляет лишь часть более широкого взаимодействия ребенка и взрослого, побуждаемого и другими потребностями детей. Поэтому развитие мотивов общения

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

происходит в тесной связи с основными потребностями ребенка, к которым мы относим потребность в новых впечатлениях, в активной деятельности, в признании и поддержке. На этой основе мы выделяем и три основные категории мотивов общения – познавательные, деловые и личностные.

Познавательные мотивы общения возникают у детей в процессе удовлетворения потребности в новых впечатлениях, одновременно с которыми у ребенка появляются поводы для обращения ко взрослому. Деловые мотивы общения рождаются у детей в ходе удовлетворения потребности в активной деятельности как результат необходимости в помощи взрослых. И, наконец, личностные мотивы общения специфичны для той сферы взаимодействия ребенка и взрослого, которая составляет саму деятельность общения. Если познавательные и деловые мотивы общения играют служебную роль и опосредствуют достижение более далеких, конечных, мотивов, то личностные мотивы получают в деятельности общения свое конечное удовлетворение.

Общение протекает в форме действий, составляющих единицу целостного процесса. Действие характеризуется целью, на достижение которой оно направлено, и задачей, которую оно решает. Действие представляет собой довольно сложное образование, в состав которого входят несколько еще более мелких единиц, называемых нами средствами общения. Последние, по-видимому, равнозначны операциям, по терминологии А. Н. Леонтьева. Изучение общения детей со взрослыми привело нас к выделению трех основных категорий средств общения:

1. экспрессивно-мимических,
2. предметно-действенных,
3. речевых операций.

Первые выражают, вторые изображают, а третьи – обозначают то содержание, которое ребенок стремится передать взрослому и получить от него.

Анализ показал, что линии развития разных аспектов общения порождают несколько закономерно сменяющих друг друга этапов, или уровней, на каждом из которых деятельность общения выступает в целостной, качественно своеобразной форме. Таким образом, развитие общения со взрослыми у детей от рождения и до семи лет происходит как смена нескольких целостных форм общения.

Итак, формой общения мы называем деятельность общения на определенном этапе ее развития, взятую в целостной совокупности черт и характеризуемую по нескольким параметрам. Основными для нас явились следующие пять параметров:

1. время возникновения данной формы общения на протяжении дошкольного детства;
2. место, занимаемое данной формой общения в системе более широкой жизнедеятельности ребенка;
3. основное содержание потребности, удовлетворяемое детьми в ходе данной формы общения;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

4. ведущие мотивы, побуждающие ребенка на определенном этапе развития к общению с окружающими взрослыми людьми;

5. основные средства общения, с помощью которых в пределах данной формы общения осуществляются коммуникации ребенка со взрослыми.

Мы выделили четыре формы общения, сменяющие друг друга на протяжении первых семи лет жизни ребенка.

Ситуативно-личностное общение ребенка со взрослым (первое полугодие жизни)

Эту форму общения можно наблюдать, когда дети еще не овладели хватательными движениями целенаправленного характера. Взаимодействие со взрослыми разворачивается в перовые месяцы жизни детей на фоне своеобразной общей жизнедеятельности: младенец еще не владеет никакими приспособительными видами поведения, все его отношения с окружающим миром опосредствованы взаимоотношениями с близкими взрослыми, которые обеспечивают выживание ребенка и удовлетворение всех его первичных органических потребностей.

В развитом виде ситуативно-личностное общение имеет у младенца вид «комплекса оживления» – сложного поведения, включающего в виде компонентов сосредоточение, взгляд в лицо другого человека, улыбку, вокализации и двигательное оживление.

Общение младенца со взрослыми протекает самостоятельно, вне какой-либо другой деятельности и составляет ведущую деятельность ребенка данного возраста. Операции, с помощью которых осуществляется общение в рамках первой формы этой деятельности, относятся к категории экспрессивно-мимических средств общения.

Ситуативно-личностное общение имеет большое значение для общего психического развития ребенка. Внимание и доброжелательность взрослых вызывают у детей яркие радостные переживания, а положительные эмоции повышают жизненный тонус ребенка, активизируют все его функции. Помимо такого неспецифического влияния общения в лаборатории установлено и прямое воздействие этой деятельности на развитие психики детей. Для целей общения детям необходимо научиться воспринимать воздействия взрослых, и это стимулирует формирование у младенцев перцептивных действий в зрительном, слуховом и других анализаторах. Усвоенные в «социальной» сфере, эти приобретения начинают затем использоваться и для знакомства с предметным миром, что приводит к общему значительному прогрессу когнитивных процессов у детей.

Ситуативно-деловая форма общения детей со взрослыми (6 месяцев – 2 года).

Главной особенностью этой второй в онтогенезе формы коммуникации следует считать протекание общения на фоне практического взаимодействия ребенка и взрослого и связь коммуникативной деятельности с таким взаимодействием.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Исследования показали, что помимо внимания и доброжелательности ребенок раннего возраста начинает испытывать нужду еще и в сотрудничестве взрослого. Такое сотрудничество не сводится к простой помощи. Детям требуется соучастие взрослого, одновременная практическая деятельность рядом с ними. Только такого рода сотрудничество обеспечивает ребенку достижение практического результата при тех ограниченных возможностях, которыми он пока располагает. В ходе подобного сотрудничества ребенок одновременно получает внимание взрослого и испытывает его доброжелательность. Сочетание внимания, доброжелательности и сотрудничества – соучастия взрослого и характеризует сущность новой потребности ребенка в общении.

Ведущими становятся в раннем возрасте деловые мотивы общения, которые тесно сочетаются с мотивами познавательными и личностными. Основными средствами общения являются предметно-действенные операции: функционально-преобразованные предметные действия, позы и локомоции.

Важнейшим приобретением детей раннего возраста следует считать понимание речи окружающих людей и овладение активной речью. Исследования показали, что возникновение речи тесно связано с деятельностью общения: будучи наиболее совершенным средством общения, она появляется для целей общения и в его контексте.

Значение ситуативно-делового общения в процессе совместной деятельности ребенка и взрослого мы видим главным образом в том, что оно приводит к дальнейшему развитию и качественному преобразованию предметной деятельности детей (от отдельных действий к процессуальным играм), к возникновению и развитию речи. Но овладение речью позволяет детям преодолевать ограниченность ситуативного общения и перейти от чисто практического сотрудничества со взрослым к сотрудничеству, так сказать, «теоретическому». Таким образом, снова рамки общения становятся тесными и разламываются, а дети переходят к более высокой форме коммуникативной деятельности.

Внеситуативно-познавательная форма общения (3-5 лет)

Третья форма общения ребенка со взрослым развертывается на фоне познавательной деятельности детей, направленной на установление чувственно не воспринимаемых взаимосвязей в физическом мире. Полученные факты показали, что с расширением своих возможностей дети стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству со взрослым, сменяющему сотрудничество практическое и состоящему в совместном обсуждении событий, явлений и взаимоотношений в предметном мире.

Несомненным признаком третьей формы общения может служить появление первых вопросов ребенка о предметах и их разнообразных взаимосвязях. Наиболее типичной эту форму общения можно считать для младших и средних дошкольников. У многих детей она остается высшим достижением до самого конца дошкольного детства.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Потребность ребенка в уважении со стороны взрослого обусловливает особую чувствительность детей младшего и среднего дошкольного возраста к той оценке, которую дают им взрослые. Чувствительность детей к оценке проявляется ярче всего в их повышенной обидчивости, в нарушении и даже полном прекращении деятельности после замечаний или порицаний, а также в возбуждении и восторге детей после похвал.

Важнейшим средством коммуникации на уровне третьей формы общения становится речь, потому что только она одна открывает возможность выйти за пределы одной частной ситуации и осуществить то «теоретическое» сотрудничество, которое составляет суть описываемой формы общения.

Значение третьей формы общения детей со взрослыми состоит, на наш взгляд, в том, что она помогает детям неизмеримо расширить рамки мира, доступного для их познания, позволяет им приоткрыть взаимосвязь явлений. Вместе с тем, познание мира предметов и физических явлений перестает вскоре исчерпывать интересы детей, их все больше привлекают события, происходящие в социальной сфере. Развитие мышления, и познавательных интересов дошкольников выходит за рамки третьей генетической формы общения, где оно получало опору и стимул, и преобразует общую жизнедеятельность детей, перестраивая и деятельность общения со взрослыми.

Внеситуативно-личностная форма общения детей со взрослыми (6-7 лет)

Высшей формой коммуникативной деятельности, наблюдаемой в дошкольном детстве, является внеситуативно-личностное общение ребенка со взрослыми.

В отличие от предыдущей, она служит целям познания социального, а не предметного мира, мира людей, не вещей. Поэтому внеситуативно-личностное общение существует самостоятельно и представляет собой коммуникативную деятельность, так сказать, в «чистом виде».

Эта последняя черта сближает внеситуативно-личностное общение с тем примитивным личностным (но ситуативным) общением, которое составляет первую генетическую форму этой деятельности и наблюдается у младенцев первого полугодия жизни. Именно это обстоятельство и заставило нас именовать первую и четвертую формы общения личностными.

Внеситуативно-личностное общение формируется основе личностных мотивов, побуждающих детей к коммуникации, и на фоне разнообразной деятельности: трудовой, познавательной. Но теперь оно имеет самостоятельное значение для ребенка и не являет аспектом его сотрудничества со взрослым.

Такое общение имеет для детей дошкольного возраста большое жизненное значение, так как позволяет удовлетворить нужду в познании себя, других людей взаимоотношений между людьми. Старший партнер ребенка служит для него источником знаний о социальных явлениях и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

одновременно сам становится объект; познания как член общества, как особая личность всеми ее свойствами и взаимосвязями. В этом процессе взрослый выступает как высший компетентный суд. Наконец, взрослые служат для ребенка эталоном, образцом того, что и как надлежит делать в разных условиях.

В отличие от того, что имело место в рамках предыдущих форм общения, ребенок стремится обязательно добиться взаимопонимания со взрослым и сопереживания как эмоционального эквивалента взаимопонимания.

С годами количество детей, овладевших внеситуативно-личностным общением, увеличивается и достигает наибольшего числа в старшей дошкольной группе, причем здесь оно выступает в своем самом совершенном виде. На этом основании мы рассматриваем внеситуативно-личностное общение как характерное для старшего дошкольного возраста.

Ведущими мотивами на уровне четвертой формы общения являются личностные мотивы. Взрослый человек как особая человеческая личность – вот то основное, что побуждает ребенка искать с ним контакты. Разнообразие и сложность отношений, складывающихся у дошкольников с разными взрослыми, приводит к иерархизации социального мира ребенка и к дифференцированному представлению о разных свойствах одного, отдельно взятого человека. Такое отношение к взрослому благоприятствует запоминанию и усвоению информации, получаемой от педагога, и, по-видимому, служит важным условием психологической подготовки детей к школьному обучению. Среди разнообразных средств общения на четвертом уровне, как и на третьем, основное место занимают речевые.

Благодаря успехам детей в рамках внеситуативно-личностного общения они достигают состояния готовности к школьному обучению, важной частью которой является умение ребенка воспринимать взрослого как учителя и занять по отношению к нему позицию ученика со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Переход от низших форм общения к высшим осуществляется по принципу взаимодействия между формой и содержанием: достигнутое в рамках предыдущей формы общения содержание психической деятельности перестает соответствовать старой форме, обеспечивавшей в течение некоторого времени прогресс психики, разламывает ее и обусловливает возникновение новой, более совершенной формы общения.

Важнейшее значение в возникновении и развитии общения имеют воздействия взрослого, опережающая инициатива которого постоянно «подтягивает» деятельность ребенка на новый, более высокий уровень по принципу «зоны ближайшего развития». Организуемая взрослым практика взаимодействия с детьми способствует обогащению и преобразованию их социальных потребностей.

Лисина, М.И. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / М.И. Лисина // Под ред. В. В. Давыдова. - М., 1978.- С. 136-143.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

М. И. Лисина

ЭТАПЫ ГЕНЕЗИСА РЕЧИ КАК СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ

Анализ психологической литературы позволил нам сделать вывод о том, что процесс становления у детей первой функции речи, т.е. овладения речью как средством общения, в течение первых 7 лет жизни (от рождения и до поступления в школу) проходит три основных этапа.

На первом этапе ребенок еще не понимает речи окружающих взрослых и не умеет говорить сам, но здесь постепенно складываются условия, обеспечивающие овладению речью в последующем. Это довербальный этап. На втором этапе осуществляется переход от полного отсутствия речи к ее появлению. Ребенок начинает понимать простейшие высказывания взрослых и произносит свои первые активные слова. Это этап возникновения речи. Третий этап охватывает все последующее время вплоть до 7 лет, когда ребенок овладевает речью и все более совершенно и разнообразно использует ее для общения с окружающими взрослыми. Это этап развития речевого общения.

На каждом этапе становление и развитие речи испытывает влияние многочисленных и весьма разнообразных факторов. Многие авторы подчеркивают значение когнитивных факторов. Так, М.М. Кольцова, что первосигнальные условные рефлексы во многом определяют характер второсигнальных связей, лежат в основе первых слов. Некоторые придают большое значение обобщениям на основе чувственно воспринимаемых признаков для формирования содержания первых словесно обозначаемых абстракций. Эти и другие когнитивные факторы действительно играют роль условий необходимых для возникновения и функционирования речи. Однако когнитивных факторов недостаточно для того, чтобы ребенок научился говорить и чтобы он, владея речью, использовал вербализации при взаимодействии с окружающими людьми.

Решающую роль в становлении речи и использовании ее ребенком играют факторы коммуникативного характера. Необходимо подчеркнуть, что первая – межиндивидуальная – функция речи не только генетически исходная, но и основополагающая в становлении речи. Ребенок начинает говорить только в ситуации общения и только по требованию взрослого партнера. В пользу выдвигаемого тезиса свидетельствует ряд фактов. Прежде всего, он подтверждается практикой воспитания детей. Наблюдения показывают, что одно из первых и наиболее разительных проявлений госпитализма – задержка или полное отсутствие речевого развития как следствие дефицита общения. Первая и самая настойчивая рекомендация методистов, педагогов раннего детства – как можно больше и чаще разговаривать («общаться») с детьми.

Далее, как говорит анализ поведения детей раннего возраста, ничто в их жизни и поведении не делает для них необходимым употребление речи; лишь присутствие взрослого, который постоянно обращается к детям со словесными высказываниями... и требует адекватной на них реакции, в том числе речевой («Что это?»; «Ответь!»; «Назови!»; «Повтори!»), заставляет

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ребенка овладевать речью. Следовательно, только в общении со взрослым перед ребенком встает особая разновидность коммуникативной задачи – понять обращенную к нему речь взрослого и произнести вербальный ответ. Поэтому мы считаем необходимым при рассмотрении каждого из трех этапов генезиса речевого общения сосредотачивать внимание на исследовании коммуникативного фактора как решающего условия появления и развития у детей речи.

Мы исходим из предположения, что коммуникативный фактор влияет на развитие речи у детей в ее межличностной функции на всех трех этапах становления речи (довербальный период, в момент возникновения и в дальнейшем ее развитии). Но, по всей видимости, такое влияние неодинаково проявляется и сказывается на каждом из этапов. И это связано в первую очередь с тем, что сам коммуникативный фактор изменяется у детей в разные периоды дошкольного, детства. Специфика влияния коммуникативного фактора на каждом из этапов становления речи в ее межличностной функции – основное содержание книги. Изучение становления и развития речи в ее коммуникативной функции осуществляется нами в свете концепции о генезисе общения, что предполагает две особенности в подходе к проблеме возникновения речи у детей: особенности понимания самого общения и представления о связи речи с общением.

Общение в настоящей книге рассматривается как коммуникативная деятельность и речь – как средство осуществления этой деятельности, возникающее на определенном этапе ее развития. Под общением мы понимаем определенное взаимодействие людей, в ходе которого они обмениваются разнообразной информацией, чтобы наладить отношения и объединить усилия для достижения общего результата. Общение – сторона целостной деятельности ребенка и определяется особенностями этой деятельности. Общение лишь один из аспектов совместной деятельности участников, хотя возможны случаи, когда общение выступает в чистом виде, исчерпывая все взаимодействие, протекающее в этот момент между людьми. Любая деятельность характеризуется определенной структурой. Ее элементами являются побудительно-мотивационная часть (потребность, мотивы, цели), предмет деятельности, соответствие предмета и мотива деятельности, продукт или результат деятельности и средства ее осуществления (действия и операции) (А.Н. Леонтьев). Исходя из данной схемы, мы понимаем общение как тот аспект взаимодействия людей, в котором предметом деятельности является другой человек. Общение как деятельность характеризуется кроме своего предмета также особой потребностью, несводимой другим жизненным потребностям ребенка. Последняя определяется через продукт деятельности как стремление к оценке и самооценке, к познанию и самопознанию.

Исследования, выполненные нами, показали: в общении потребность изменяется по содержанию в зависимости от характера совместной деятельности ребенка со взрослым. На каждом этапе развития потребность в общении конституируется как потребность в таком участии взрослого,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

которое необходимо и достаточно для решения ребенком основных, типичных для его возраста задач...

Различают четыре этапа развития потребности в общении ребенка со взрослым.

I.этап – потребность во внимании и доброжелательности взрослого. Это достаточное условие благополучия ребенка в первом полугодии жизни.

II.этап – нужда в сотрудничестве или в соучастии взрослого. Такое содержание потребности в общении появляется у ребенка после овладения им произвольным хватанием.

III.этап – нужда в уважительном отношении взрослого. Она возникает на фоне познавательной деятельности детей, направленной на установление чувственно не воспринимаемых взаимосвязей в физическом мире. Дети стремятся к своеобразному «теоретическому» сотрудничеству со взрослым, выражающемуся в совместном обсуждении явлений и событий предметного мира. Только понимание взрослым важности для ребенка этих вопросов обеспечивает такое сотрудничество.

IV.этап – потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого. Эта потребность возникает в связи с интересом детей к миру человеческих взаимоотношений и обусловлена овладением детьми правилами и нормами их отношений. Ребенок стремится добиться общности взглядов со взрослым. Это позволит малышу использовать их как руководство в своих поступках.

При переходе ребенка к новому этапу развития потребности в общении прежние содержания коммуникативной потребности не отпадают. Они выступают теперь как составные элементы нового, более сложного целого. Если процесс общения есть деятельность, а его единичные акты суть законченные действия (целостные акты, адресованные другому человеку и направленные на него как на свой объект), то каждый акт общения характеризуется целью, на достижение которой он направлен. Но каждая цель дана в определенных условиях, требующих особого способа действия, и рассматривается тогда уже как задача. Задачи, со своей стороны, определяют при данном подходе средства общения, соответствующие операциям в схеме А.Н. Леонтьева.

Развитие общения в качестве целостной деятельности рассматривается нами как смена качественно своеобразных форм, характеризующихся особым содержанием потребности ребенка в общении со взрослым, характером ведущего мотива и преобладающими средствами общения, а также датой возникновения на протяжении дошкольного детства и местом в системе жизнедеятельности ребенка. В возрасте от рождения до 7 лет у детей выделяются четыре формы общения со взрослым: ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-познавательное и внеситуативно-личностное.

Хотелось бы подчеркнуть тесную взаимосвязь всех структурных компонентов коммуникативной деятельности на каждом из этапов ее развития.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

С точки зрения генезиса общения, речь рассматривается как средство общения и соответствует при данном подходе операциям по концептуальной схеме деятельности, разработанной А. Н. Леонтьевым. Под средствами общения при этой концепции понимаются те операции, с помощью которых каждый участник строит действия общения и вносит свой вклад во взаимодействие с другим человеком...

Речь как средство общения, как его операция возникает на определенном этапе развития коммуникативной деятельности. Ее возникновение и развитие обусловлены нуждами общения и общей жизнедеятельностью ребенка. Речь возникает лишь как необходимое и достаточное средство для решения тех задач общения ребенка со взрослым, которые встают перед дошкольником на определенном этапе развития его коммуникативной Деятельности и вытекают из более широких жизненно важных для ребенка проблем, связанных с типом ведущей деятельности.

После предварительных соображений перейдем к более подробному знакомству с событиями, составляющими суть каждого этапа генезиса речевого общения.

Подготовительный этап – довербальное развитие общения

Этап охватывает 1-й год жизни детей – срок небольшой по сравнению с продолжительностью человеческой жизни. Однако он имеет чрезвычайное значение в генезисе вербальной функции ребенка. Исследования обнаружили, что на протяжении 1-го года ребенок сменяет по крайней мере две формы общения с окружающими взрослыми. К 2 мес. у него складывается ситуативно-личностное общение с близкими взрослыми. Оно характеризуется следующими чертами:

1. общение находится на положения ведущей деятельности детей, опосредуя все их остальные отношения с миром;
2. содержание потребности детей в общении сводится к нужде в доброжелательном внимании взрослых;
3. ведущим среди мотивов общения является личностный мотив;
4. основным средством общения с окружающими людьми служит для младенцев категория выразительных (экспрессивно-мимических) движений и поз.

В конце первого полугодия ребенок, овладевший хватанием, переходит на уровень второй, более сложной формы общения со взрослыми. Это ситуативно-деловое общение. Оно отличается такими особенностями:

1. общение разворачивается на фоне предметных манипуляций, составляющих новый вид деятельности ребенка, которая занимает положение ведущей;
2. содержание потребности детей в общении обогащается новым компонентом – стремлением ребенка к сотрудничеству, к совместному действию с окружающими взрослыми; этот компонент не отменяет прежней нужды детей в доброжелательном внимании взрослых, а соединяется с ней;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

3. ведущим среди мотивов общения становится деловой мотив, так как дети, побуждаемые практическими задачами манипулятивной деятельности, ищут теперь контактов со взрослым;

4. основным средством общения с окружающими людьми для младенцев служит категория изобразительных (предметно-действенных) движений и поз – предметных действий, преобразованных для функционирования в качестве коммуникативных сигналов.

Эмоциональные и первые простые практические контакты, замыкающиеся между детьми и взрослыми в рамках двух первых форм общения, не требуют от ребенка владения речью; он ею и не овладевает. Однако оказанное не обозначает, что младенец вообще никак не сталкивается с речью. Как раз наоборот: словесные воздействия составляют большую и значительную часть поведения взрослого по отношению к ребенку. Поэтому можно предполагать, что у младенцев рано появляется особое отношение к звукам речи вследствие их неразрывной связи с фигурой взрослого человека, составляющей для ребенка центр мира на этапе ситуативно-личностного общения и весьма важную его часть на этапе ситуативно-делового общения.

Наблюдения за поведением детей уже давно позволили психологам выделить среди их разнообразных проявлений вокализации. Они имеют вид коротких или певучих звуков, в которых выражается состояние ребенка, начиная от восторга (вскрики, визг) и до напряженного сосредоточения (гукание). Вокализации детей 1-го года жизни являются предречевыми, хотя иногда некоторые из них имеют внешнее сходство со словами. Так, младенец может лепетать «дя-дя», но этот звукокомплекс не отличается фиксированным звучанием, не имеет строгой предметной отнесенности и не несет номинативной нагрузки: с его помощью ребенок вовсе не называет мужчину или (тем более) брата одного из родителей. Предречевые вокализации часто сопровождают занятия младенца с предметами и служат голосовым аккомпанементом предметных действий.

Однако часто вокализации используются детьми и для общения с окружающими людьми. Н.М. Щелованов и Н.М. Аксарина, Н.Л. Фигурин и М.П. Денисова, М.Ю. Кистяковская и другие авторы обязательно включают предречевые вокализации в состав комплекса оживления, который, как мы показали, является видом социального поведения ребенка... что подтверждает ранее высказанное на этот счет предположение А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. С помощью вокализаций дети по своей инициативе привлекают внимание взрослого, с помощью звуков стараются удержать взрослого возле себя, посредством их сообщают взрослому об испытываемом удовольствии или о состоянии дискомфорта.

Таким образом, на 1-м году жизни дети активно слушают словесные воздействия взрослых, а при ответе на обращения старших партнеров и в случаях инициирования контактов с окружающими людьми используют предречевые вокализации. В совокупности эти два явления составляют особую разновидность личностного и делового ситуативного общения; в отличие от собственно речевого его можно называть голосовым. Гипотеза о

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

голосовом общении выдвинута нами в одной из более ранних работ. Там же было высказано предположение, что в ходе голосового общения создаются некоторые условия, благоприятствующие впоследствии овладению речью. Первая группа этих условий связана с развитием речевого слуха, вторая – с отработкой речевых артикуляций.

О формировании и этапах развития речевого слуха детей написано немало работ, принадлежащих перу не только психологов, но и физиологов.

Мы считаем эффективным описывать развитие речевого слуха детей через характеристику его избирательности. Такой подход позволяет рассмотреть реакции слухового анализатора ребенка на звуковые стимулы и выяснить в более широком аспекте отношение детей к словесным воздействиям – как феномен не только физиологический или даже психофизиологический, но и истинно психологический. В более ранних публикациях мы уже раскрыли то содержание, которое вкладываем в понятие избирательного отношения человека к воздействиям разных категорий... Нам удалось также на примере звуковысотного слуха у детей получить экспериментальные доказательства связи избирательного отношения ребенка к воздействиям с уровнем его чувствительности к ним... О связи избирательности с чувствительностью говорят данные и многих других психологов...

Предварительные данные. позволили нам выдвинуть предположение о том, что еще в довербальный период у ребенка складывается особое отношение к звукам речи окружающих взрослых. Отношение характеризуется преимущественным выделением звуков речи среди других – неречевых – звуков и повышенной эмоциональной окраской восприятия первых. По нашим данным, уже в первом полугодии словесные воздействия взрослого вызывают мощную ориентировочную реакцию детей, сменяющуюся через несколько секунд бурной радостью. До 4-5 мес. разговор взрослого, обращенный к младенцу, вызывает у него комплекс оживления максимальной силы и продолжительности. Это воздействие по эффективности равно ласке, в которую входят и улыбка, и поглаживание ребенка Эксперименты Д.Б. Годовиковой. четко показали, что речевые воздействия взрослых вызывают во втором полугодии ответное поведение особого состава, отличного от ответа, который вызывают у детей разнообразные звуки, исходящие от неодушевленных предметов. В поведении ребенка при слушании разговора взрослого в первую очередь выявляется ориентировочное начало.

Таким образом, уже в первые месяцы жизни дети начинают среди звуковых раздражителей выделять и фиксировать речевые воздействия окружающих людей. Можно предполагать, что избирательное отношение к звукам слов сравнительно со звуками от физических объектов составляет первый исходный уровень избирательности речевого слуха у детей.

К концу 1-го года у детей наблюдается углубление анализа уже самих речевых звуков: выделяются два разных параметра – тембровый и тональный.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Для речевых звуков главными образующими и константами являются специфические тембры. Речевой слух – это слух в основе тембровый.

Во втором полугодии ребенок переходит к более сложному взаимодействию со взрослым. В ходе этого взаимодействия у ребенка появляется нужда в новых средствах коммуникации, которые обеспечили бы ему взаимопонимание со взрослыми. Таким средством общения становится речь, вначале пассивная (понимание), а затем активная (инициативные высказывания самого ребенка).

Для овладения речью ребенку нужно научиться отделять смыслоразличительные единицы языка от сопровождающих их звуковых компонентов. В большинстве языков, в том числе в русском, смыслоразличительными единицами являются фонемы. Овладение речью возможно лишь на основе достаточно развитого фонематического слуха. Детям необходимо овладеть анализом, позволяющим отделять высоту звуков от их фонематических особенностей, научиться избирательно воспринимать фонематические различия. Данные разных авторов показывают, что на протяжении раннего детства интенсивно формируется фонематический слух...

Однако в раннем возрасте также значительно развивается и звуковысотный слух... дети раннего возраста обладают достаточно большими потенциальными возможностями для дифференцирования звуков по высоте, но обычно не используют их, так как звуковысотные различия не значимы для детей.

В 1972 г. А.Н. Леонтьев высказал предположение с том, что речевой слух у детей раннего возраста может вступать в антагонистические отношения со звуковысотным слухом и из-за своей исключительной важности в определенные периоды развития ребенка может мешать восприятию детьми различий звуков по высоте.

Экспериментальное исследование Т.К. Мухиной содержит факты, косвенно свидетельствующие об антагонистических отношениях между настройкой слуха детей на анализ высоты речевых звуков и их тембровых характеристик и на предпочтительное выделение детьми последних.

Однако факты особого выделения звуков речи среди других звуков и сложного взаимоотношения звуковысотного и тембрового слуха не позволяют еще составить полную картину избирательности речевого слуха у ребенка на довербальном уровне развития его общения с окружающими взрослыми, в частности, картину формирования фонематического слуха в раннем возрасте...

Этап возникновения речи

Второй этап служит переходной ступенью между двумя эпохами в общении ребенка с окружающими людьми – довербальной и вербальной. Несмотря на такое промежуточное положение, он растянут во времени и охватывает обычно более полугода – от конца 1-го года до второй половины 2-го года. В случае замедленного речевого развития второй этап может растянуться на год – полтора.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Основное содержание второго этапа составляют два события: возникает понимание речи окружающих взрослых, и появляются первые вербализации. Оба события тесно связаны между собой, и не только во времени, но и по существу. Они представляют собой двуединый способ решения одной коммуникативной задачи. Задачу ставит перед ребенком взрослый – он требует от детей выполнить действие по словесной инструкции и предусматривает в некоторых случаях действие не только локомоторное или предметное, но и вербальное. Если взрослый не предусматривает речевого ответа и не настаивает на нем, то у детей образуется разрыв между уровнем развития пассивной и активной речи с отставанием последней... И понимание речи взрослого, и словесный ответ на нее осуществляются на основе активного восприятия высказывания и его проговаривания. Проговаривание выступает при этом и как перцептивное действие, моделирующее специфические речевые тембры... и как способ произвольного артикулирования произносимого слова.

Понятие коммуникативной речевой задачи мы вводим по аналогии с понятиями сенсорной, перцептивной и общей коммуникативной задач... Это понятие не предполагает ясного осознания индивидом встающих перед. ним требований или словесного их формулирования. Термином задача обозначается объективно встающая перед индивидом проблемная ситуация, имеющая для субъекта побудительную силу, но осознаваемая или вербально формулируемая им в самых различных формах либо даже не осознаваемая вовсе.

Обязательным компонентом такого понимания задачи является признание ее побудительного действия на индивида. Обычно это свойство задачи отмечают, говоря о том, что задача принимается индивидом. Только принятая задача побуждает его к соответствующей деятельности, направленной на решение проблемы. Применительно к нашему случаю сказанное, означает, что исследователь должен проанализировать а) объективно задаваемое взрослым содержание речевой коммуникативной задачи, предлагаемой ребенку, б) воспринимаемое ребенком содержание задачи и в) побудительное действие разных компонентов проблемной ситуации.

Сопоставление основных условий, в которых происходит усвоение детьми первых слов в житейских ситуациях привело нас к выводу о существовании типичной ситуации, по-видимому, наиболее эффективной для воплощения в ней речевой коммуникативной задачи. Это, как правило, ситуация индивидуального взаимодействия взрослого и ребенка. С помощью нехитрых способов. Взрослый привлекает внимание ребенка к предмету, для чего показывает на предмет, проделывает с ним те или иные манипуляции, протягивает ребенку, сам погружается в рассматривание предмета и т.д. При этом взрослый произносит слово, обозначающее предмет, и неоднократно это слово повторяет.

Таким образом, ребенку презентируются два основных элемента задачи: объект и его словесное обозначение – в связи друг с другом. Кроме

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

того, взрослый создает практическую необходимость для ребенка усвоить эту связь и научиться актуализировать ее. С этой целью взрослый либо просит ребенка назвать указываемый предмет, либо сам называет его и ждет, отыщет ли ребенок нужный объект среди группы других. Успешное действие ребенка вознаграждается выдачей ему предмета для игры, в которую иногда включается и взрослый.

Описанная ситуация точно воспроизводит ситуацию выработки условных рефлексов из категории так называемых произвольных движений... Не удивительно поэтому, что решающим условием успеха становится уровень потребности, побуждающей ребенка проделать громадный нервный труд, необходимый для замыкания нервной связи.

У детей, усваивающих речь, дело обстоит неизмеримо сложнее. Но и здесь мы, прежде всего, оказываемся перед вопросом: какая потребность лежит в основе решения ребенком речевой коммуникативной задачи? Может быть, это потребность в овладении предметом для получения от него новых впечатлений или для активного манипулирования с ним? Тогда успешность обучения должна зависеть от привлекательности предмета, от его желательности для ребенка. Или же главную роль играет потребность ребенка в общении со взрослым, для которого манипуляции с предметом составляют только предлог и повод? Тогда успешность обучения должна зависеть от отношений ребенка с тем взрослым, который учит его говорить, от содержания коммуникативных связей между партнерами.

Исходя из позиции, рассмотренной нами выше, мы выбрали вторую альтернативу и предположили, что усвоение детьми пассивной речи и произнесение ими первых активных слов в решающей степени зависит от коммуникативного фактора. Поскольку к концу 1-го года ребенок освоил уже две формы общения и накопил относительно богатый опыт взаимодействия с различными людьми, этот коммуникативный фактор должен представлять собой достаточно сложное образование, нуждающееся в специальном анализе. В ходе анализа мы выделили в коммуникативном факторе три стороны, каждая из которых представляет собой результат устоявшихся за многие месяцы контактов ребенка с окружающими взрослыми: а) эмоциональные контакты, б) контакты в ходе совместных действий и в) голосовые контакты. Рассмотрим контакты каждого рода отдельно.

Эмоциональные контакты. Многие исследователи раннего детства указывают на задержки в речевом развитии ребенка, растущего в условиях госпитализма или значительную часть времени проводящего в детском учреждении, где, большое внимание уделяют физическому уходу за детьми, где много игрушек и много обслуживающих ребенка говорящих взрослых, но ребенку недостает близких, личностных контактов.

Такие исследователи, как Н.М. Аксарина, Е.К. Каверина, Ф.И. Фрадкина, Н.М. Щелованов... высказывают предположение, что отставание в речевом развитии наблюдается всегда, когда ребенок на этапе общения со взрослыми испытывает недостаток в личном, положительно окрашенном

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

эмоциональном контакте с ними или когда в этом контакте наблюдаются какие-либо дефекты.

Эмоциональные связи у детей со взрослыми впервые возникают вскоре после рождения и к 2 мес. складываются в сложную деятельность, в которой обмен партнеров выражениями взаимного удовольствия и интереса составляет основное содержание и суть. Это ситуативно-личностная форма общения, о которой мы говорили выше, в связи с доречевым этапом генезиса коммуникативных операций. Мы подчеркивали тогда, что после перехода детей на уровень более высокой формы ситуативно-делового общения значение эмоциональных контактов не уменьшается. Оно, скорее, даже возрастает, так как расположение ребенка и взрослого друг к другу включает теперь оценку также и практических умений, способностей к интересной совместной деятельности.

Как же может влиять наличие у ребенка эмоционального контакта со взрослым на успешность принятия и решения речевой коммуникативной задачи? Можно предположить, что в присутствии человека, к которому ребенок испытывает расположение и привязанность, дети будут чувствовать себя более непринужденно, станут свободно ориентироваться в окружающем, сумеют своевременно переключать внимание с одних элементов ситуации на другие и потому скорее смогут связать между собой вид предмета и его название так, как того требует выдвигаемая взрослым задача. Основания для такого предположения можно почерпнуть, в частности, в работе С. Ю. Мещеряковой, показавшей в своих опытах, что в присутствии близкого взрослого дети конца 1-го года жизни активнее обследуют ситуацию, чем в одиночестве или в обществе малознакомого им человека, к которому они не чувствуют привязанности.

Далее, опыт близких отношений со взрослым помогает ребенку быстрее выделить коммуникативную речевую задачу, найти средства для ее решения. Дети смелее смотрят в лицо близкого взрослого, скорее обнаруживают движение губ человека при артикулировании им слова и быстрее перенимают это движение путем рассматривания и ощупывания рукой. Факты такого рода были описаны в наших работах. Они позволяют представить пути влияния эмоционального контакта со взрослыми на формирование у детей зрительно-слуховых связей, роль которых в возникновении речи выделяет, например, А.Н. Соколов.

Подчеркнем также, что аффективное расположение к взрослому усиливает тенденцию детей раннего возраста к подражанию. Этот факт был установлен нами в отношении предметных действий... Логично думать, что в отношении движения речевых органов может проявиться та же тенденция. А это означает, что артикулирование названия предмета вызовет у ребенка склонность повторять произносимые взрослыми слова и, следовательно, будет способствовать принятию детьми коммуникативной речевой задачи, придаст ей побудительное действие.

Таким образом, естественно предположить, что эмоциональные контакты со взрослым могут оказывать стимулирующее влияние на

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

становление вербальной функции благодаря тому, что вызывают у ребенка желание говорить, как говорит взрослый. К этому присоединяется растущая направленность ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка на говорящего взрослого и соотнесение этого с предметными элементами ситуации.

Контакты в ходе совместных действий к началу этапа становления речи также составляют значительную часть социального опыта ребенка. Практическое сотрудничество со взрослым в условиях, когда старшие организуют деятельность детей, помогают ее осуществлять и контролируют процесс ее осуществления, приводит к тому, что у ребенка формируется обобщенная позиция младшего партнера, ведомого взрослым и постоянно учитывающего инициативу последнего. Исследование С.В. Корницкой показало, что предметная деятельность детей, начиная со второго полугодия, может развиваться автономно в системе «ребенок – мир вещей», без участия взрослого. В этом случае деятельность общения остается на примитивном уровне и обычно не выходит за пределы ситуативно-личностного общения. Этот факт выражается в том, что ребенок, не получивший опыта практического сотрудничества со взрослыми, умеет манипулировать предметами и неплохо занимается в одиночестве с игрушками. Если же к нему обращается взрослый, то ребенок хочет получить от него только ласку – тянется на руки, прижимается, а в совместную деятельность не вступает. Протянутый взрослым предмет такой ребенок быстро теряет; он не испытывает в присутствии взрослых интереса к игрушкам; поглощенный созерцанием взрослого, ребенок часто как бы не видит предмета и может подолгу смотреть «сквозь» него на человека.

Можно думать, что отсутствие или скудность контактов детей со взрослыми в ходе совместных действий будет мешать ребенку принять коммуникативную речевую задачу в той типичной ситуации, которую мы описали в начале настоящего параграфа. Ведь для того, чтобы успешно справиться с ней, ему нужно уметь выделять в ситуации и взрослого, и предмет и, главное, научиться связывать воедино поведение взрослого, артикулирующего слово, с предметом, который взрослый словесно обозначает. И наоборот, опыт совместной со взрослыми деятельности, строящейся на основании использования предметов, вооружает ребенка обобщенными умениями и навыками, полезными для решения коммуникативной речевой задачи

Самое важное значение имеет, по-видимому, тот факт, что в результате ситуативно-делового общения ребенок научается воспринимать взрослого как сотрудничающего с ним старшего партнера и не столько ищет его ласки, сколько естественно включает его как важнейший компонент в ту проблемную ситуацию, в которую попадает он сам. Далее, его внимание сосредоточивается именно на действиях взрослого – на его манипуляциях с предметом и на артикулировании им названия игрушки. И, наконец, поощрения взрослого ребенок склонен связывать со своими собственными действиями, он ищет одобрения своих попыток и потому способен довольно

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

быстро отбросить неправильные акты (например, требование криком дать ему предмет ила упорные попытки молча дотянуться до предмета) и закрепить акты, ведущие к цели (изучение артикуляционных движений взрослого, попытки активно повторить слово, произносимое взрослым).

Таким образом, можно считать: практические контакты ребенка со взрослым в ходе совместных действий. могут положительно влиять на становление вербальной функции благодаря тому, что организуют ориентировку ребенка, помогают ему выделить ключевые компоненты ситуации – взрослого и предмет – и увидеть в поведении взрослого его содержание – обращенность к предмету и артикулирование обозначающего этот предмет слова. Такие контакты помогают ребенку также выделить стержневые моменты в коммуникативной речевой задаче, которую ставит взрослый.

Голосовые контакты. В предыдущем параграфе мы уже изложили свое представление о специфическом голосовом общении детей со взрослыми. Такое общение складывается на довербальном этапе речевого развития, в 1-й год жизни, и состоит в восприятии детьми полноценных словесных воздействий взрослого и в ответе на их интонационно-ритмическую, экспрессивную сторону вокализациями, имеющими также выразительное значение. Голосовое взаимодействие – разновидность ситуативно-личностного общения, поскольку сводится к обмену информацией об аффективном отношении одного партнера к другому

Вместе с тем, использование голосовых контактов имеет и особое значение, отдельное от ситуативно-личностного общения в целом. Дело в том, что употребление вокальных звуков как коммуникативных сигналов. подготавливает ребенка к освоению речи, направляя его внимание на ту, так сказать, материю, в которую можно облечь пересылаемую партнеру информацию. Если ребенку н.е представлен голосовой звук как носитель коммуникативной информации, он самостоятельно не открывает тех возможностей, которые скрыты в этом звуке для деятельности общения.

Известно, что, если ребенок из-за особых обстоятельств оказывается вне человеческого окружения и не слышит в раннем возрасте речи взрослых, развития собственной речи у него не происходит («дети-Маугли»). Об этой связи свидетельствует также развитие глухоты у нормально слышащих детей, воспитываемых глухонемыми родителями и изолированных от широкого социального окружения. Правда, некоторые специалисты подчеркивают врожденный характер способности ребенка к речи. Но и они рассматривают слышимую речь как звуковой материал, из которого ребенок в дальнейшем строит речь.

Известно, что при падении нормы слышимой речи ниже некоторого предела возникает состояние речевой сенсорной депривации, тормозящее вербальное развитие детей. Эти факты наблюдаются у детей, воспитывающихся в первые месяцы жизни в условиях закрытого детского учреждения. Многие исследователи считают, что отрицательное влияние на вербальное развитие оказывает также речь, однообразная в звуковом

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

отношении, не окрашенная яркими эмоциями и не адресованная прямо ребенку... На этой основе выдвигается понятие речевой питательной среды, благоприятствующей становлению у детей речи. В такой среде у детей формируется потребность в понимании речи, без которой самое высокое насыщение опыта ребенка вербальными впечатлениями оказывается бесполезным. И напротив, наблюдение детей за говорящими взрослыми, и пристальное внимание взрослых к вокализации детей, радость взрослых в ответ на голосовые проявления ребенка, поощрение взрослыми каждого нового вокального звука приводят к закреплению и прогрессивной перестройке предречевых вокализаций с постепенным приближением их к речи окружающих взрослых.

Существует тенденция рассматривать предречевые вокализации как этап своеобразных артикуляционных тренировок и установления сенсомоторных связей, только лишь физиологически подготавливающих речь. Между тем, нам представляется несомненным, что вопрос о роли, значении и функциях предречевых вокализаций не может рассматриваться изолированно от того влияния, которое оказывает на них социальная среда.

На связь предречевых вокализаций с речью указывает ряд их особенностей. Так, по данным тщательных исследований Р.В. Тонковой-Ямпольской, предречевые вокализации являются способом моделирования интонационного рисунка слышимой речи. С помощью электроакустических методов наличие интонационного рисунка было обнаружено уже в крике младенца. В дальнейшем наряду с формированием голосовой активности происходит формирование интонирования: чем старше ребенок, тем более сложные интонации содержатся в его вокализациях. В. Манова-Томова показала, что дети моделируют предъявляемые им для прослушивания в специальных условиях звуки речи в тех случаях, когда в окружающей разговорной среде эти звуки редки или отсутствуют вообще.

Важно отметить, что в ходе голосового общения у детей появляются звукокомплексы, которые позднее начинают употребляться ребенком в качестве первых слов. Это лепетные образования типа «ма-ма», «па-па», «дя-дя», «на» и т.д. Взрослые с готовностью подхватывают эти лепетные образования, многократно возвращают их ребенку («Скажи: ма-ма») и тем фиксируют их в репертуаре вокализаций детей. Взрослые сознательно связывают отдельные звукокомплексы детей с предметами или действиями («Правильно, это папа!»), способствуя тем самым усвоению детьми номинативной функции речи. Следовательно, взрослые постоянно обрабатывают голосовую продукцию детей, что, несомненно, благоприятствует становлению у ребенка речи.

Таким образом, голосовые контакты ребенка со взрослыми могут положительно влиять на становление вербальной функции благодаря тому, что направляют внимание детей на ту звуковую материю, которая делается затем носителем информации, передаваемой одним партнером другому. При этом лепетные вокализации дают детям и первую готовую форму, чтобы заполнить ее понятийным содержанием, вытеснив чисто экспрессивную

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

нагрузку, которую эти вокализации имели раньше. Однако можно также предположить, что слышимые детьми речевые воздействия взрослых могут положительно влиять на развитие у малышей вербальной функции только в том случае, если эти воздействия будут включены в процесс общения ребенка со взрослым,. так что понимание речи окружающих людей и построение собственного активного высказывания приобретают важное значение для осуществления контактов ребенка со взрослыми.

Высказанные выше соображения позволяют нам утверждать, что на этапе становления речи общение ребенка со взрослым создает оптимальный климат для овладения первыми словами, побуждая ребенка принять речевую задачу и отыскать средства для ее разрешения...

Этап развития речевого общения

Третий из выделенных нами этапов развития речевого общения охватывает период от появления первых слов и до конца дошкольного возраста. За этот длительный срок ребенок проходит громадный путь, овладевая к его концу словом и научаясь с большим искусством применять его для общения (а нас интересует именно эта первая функция речи – межиндивидуальная...).

Какие же основные события следует выделить на третьем этапе речевого общения? Мы отмечаем две основные линии, по которым развивается речевое общение в раннем и дошкольном возрасте: во-первых, изменение содержания общения и развитие соответствующих этому функций речи как средства общения; во-вторых, овладение произвольной регуляцией речевыми средствами.

Изменение содержания речевого общения. Сдвиги здесь возможно проследить, только если принять в расчет развитие деятельности общения у детей раннего и дошкольного возраста. Поэтому следует охарактеризовать генетические формы общения, сменяющиеся на протяжении рассматриваемого периода, как мы сделали это применительно к первому и второму этапам.

Исследования свидетельствуют о смене трех форм общения на протяжении третьего этапа. Первая из них – ситуативно-деловое общение, о котором мы уже говорили. Правда, у детей старше 2 лет эта форма общения существенно изменяется: она перестает быть довербальной и протекает теперь с использованием речи. Однако сохранение прежнего содержания потребности в общении (это потребность в сотрудничестве со взрослым) и ведущего мотива (таким мотивом остается деловой) накладывает отпечаток и на речь, обслуживающую эту деятельность. В первое время после возникновения речь, подобно другим средствам общения, остается ситуативной: ребенок обозначает словом элементы данной наглядной ситуации (предметы, действия с ними), слово становится неким условным голосовым указательным жестом. Очень интересно этот факт выступил в исследовании М.Г. Елагиной. Ребенок улавливает требование взрослого, понимает, что следует что-то произнести, но первоначально не обращает внимания на то, что же именно ему нужно артикулировать. Поэтому малыш

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

говорит либо то слово, которое уже усвоено им ранее, либо какой-то слог и даже звук получавший одобрение взрослого. Здесь в обнаженном виде обнаруживается ситуативность первых слов в устах ребенка, их жестовый (указательный) характер и условность.

Лишь очень постепенно подводная часть слова, заполняется понятийным содержанием и открывает для детей возможность разорвать узы одной частной ситуации и выйти на простор широкой познавательной деятельности. Появление у детей первых вопросов о скрытых свойствах вещей, а также о предметах и явлениях, отсутствующих в данное время или в данном месте (чувственно не презентированных), знаменует переход ребенка от ранних ситуативных форм общения к более развитым внеситуативным формам.

Первой из них, и третьей в общегенетическом порядке, становится форма внеситуативного познавательного общения. Основные параметры внеситуативного познавательного общения следующие:

1. в рамках этой формы контакты детей со взрослыми связаны с познанием и активным анализированием ими объектов и явлении физического мира, или «мира предметов», по терминологии Д.Б. Эльконина;
2. содержанием потребности детей в общении является их потребность в уважительном отношении взрослого;
3. среди разных мотивов общения ведущее положение занимают познавательные, воплощенные для ребенка в эрудиции и осведомленности взрослого человека;
4. основным средством общения здесь служит речь, так как только слово позволяет детям преодолеть рамки частной ситуации и выйти за пределы сиюминутного времени и места.

Удовлетворение познавательных интересов детей приводит к углублению их знакомства с окружающим и к вовлечению в сферу их внимания мира людей – объектов и процессов социального мира. При этом перестраивается и форма общения детей – она становится внеситуативно-личностной. Ее отличительные признаки:

1. внеситуативно-личностное общение протекает на фоне игры как ведущей деятельности, но зачастую имеет вид отдельных, самостоятельных эпизодов;
2. содержанием потребности детей в общении является их потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого, так как совпадение мнений и оценок ребенка со взглядами старших служит для детей критерием правильности этих оценок;
3. среди этого общения ведущее место занимают личностные, олицетворенные во взрослом как субъекте, имеющем свои особые моральные качества, нравственные достоинства, всестороннюю богатую индивидуальность;
4. основными средствами общения, как и на уровне третьей формы, служат речевые операции.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Таким образом, первая линия развития речевых средств общения выражается в том, что эти операции постепенно теряют ситуативность, наполняются истинно понятийным содержанием и дают детям возможность выйти за рамки наличной ситуации в широкий мир вещей и людей. Можно предположить, что в связи с этим дошкольников происходят изменения в самой материи речи, характере используемой детьми лексики, конструкции предложений, в общей выразительности речи.

Овладение произвольной регуляцией речевой деятельности. В раннем возрасте от ребенка нелегко добиться произнесения даже тех слов, которые он хорошо усвоил. Но постепенно происходит смягчение той опаски и затрудненности, с которыми относятся к слову – и слышимому, и произносимому активно ими самими – маленькие дети, хотя до конца дошкольного детства этот феномен полностью не изживается. В раннем возрасте вербальная деятельность осуществляется на каком-то полупроизвольном уровне: множество самых разнообразных факторов тормозят речь детей и не позволяют контролировать ее ни взрослому, ни – временами – даже самому ребенку. Ни в деловой ситуации, ни по специальной просьбе дети зачастую не говорят хорошо известные им слова, хотя в другой момент легко и охотно повторяют Смущение при виде взрослого является одним из факторов, который почти безусловно угнетает речь детей. Молчание или речь шепотом часто служат главным указанием на робость, испытываемую детьми. По данным А.Г. Рузской, до самого дошкольного возраста сохраняется угнетение речи при виде нового человека, что обнаруживается иногда не в отсутствии речи, а в обеднении ее содержания. Это означает, что при разговоре с близкими взрослыми дети менее ситуативны, более доверительны, проявляют более развитые интересы, чем при разговоре с посторонними людьми, когда ребенок как будто спускается на одну-две ступеньки ниже во всех своих проявлениях.

Однако с возрастом дети все более овладевают произвольной регуляцией речи, и это составляет непременное условие их обучения в детском саду и в особенности их подготовки к обучению в школе.

Таким образом, третий этап развития речевого общения состоит, главное, в том, что дети овладевают понятийным наполнением слова и потому научаются применять его для передачи партнеру все более сложной и абстрактной по содержанию информации. Одновременно дети научаются произвольно регулировать вербальную функцию, вследствие чего она превращается в самостоятельный вид деятельности Речевая деятельность может после этого развиваться дальше в относительной независимости от непосредственного процесса живого общения ребенка с конкретным взрослым. Но нельзя забывать, где кроются истоки речевой деятельности, нельзя упускать из виду, что своими корнями речевая деятельность уходит в деятельность общения...

Лисина, М. И. Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослым / М.И. Лисина. - М., 1985. – С. 195-216.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В. С. Мухина

ИГРУШКА КАК СРЕДСТВО ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Игрушка - предмет, служащий для забавы и развлечения, но одновременно являющийся средством психического развития ребенка. Чтобы развитие ребенка было своевременным и всесторонним, игрушки следует тщательно отбирать. Человечество веками отрабатывало игрушки, которые наилучшим образом соответствовали бы возможностям ребенка определенного возраста и связанного с ним физического и психического развития.

Назначение игрушек можно проанализировать в соответствии с ведущими деятельностями, которые определяют особенности психического развития ребенка. В младенчестве - это общение и манипулирование, в раннем возрасте - предметная деятельность, в младшем школьном - учебная деятельность. Обратимся к последовательному анализу игрушек, которые соответствуют перечисленным видам детской деятельности.

В младенческом возрасте современный ребенок получает игрушки, которые способствуют развитию ориентировочного поведения. В первые два-три месяца ребенок уже может следить за игрушками, которыми манипулирует взрослый. Ребенок взирает на яркую игрушку, слышит присущие ей звуки (погремушка - гремит, колокольчик - звенит) и получает от склонившегося над ним взрослого положительные эмоции. Мать учит ребенка следить за игрушкой: она так организует восприятие ребенка, что он волей-неволей фиксирует взором игрушку, которая находится непосредственно в поле его зрения; затем мать побуждает малыша следить за движением игрушки влево и вправо от его взора. Ребенок напрягается и поворачивает головку вслед за ускользающей из поля зрения игрушкой. Так ребенок учится смотреть и видеть. Звучание игрушки придает ей дополнительную привлекательность - ориентировочное прослушивание доставляет ребенку еще большее удовлетворение и развивает его восприятие.

В период от двух-трех месяцев и до года ребенок благодаря взрослому учится манипулированию, которое становится ведущей деятельностью. С самого начала мама или другие члены семьи обращаются с младенцем так, как будто тот может включиться в игру, в общение по поводу игрушки. Взрослый втягивает ребенка в общение посредством игрушки, которой он манипулирует в поле зрения ребенка, или, напротив, слева или справа от его взора. Ребенок реагирует на звук, поворачивает на него головку и находит взором игрушку.

Для того чтобы ребенок развивался, не следует его бодрствующего оставлять в кроватке без игрушки. Трехмесячный ребенок уже не только смотрит на подвешенные игрушки, но и тянется к ним, иногда схватывает. Все эти действия формируют координацию, совершенствуют движения и развлекают ребенка.

Все множество вариантов игрушек несет в себе эталонные формы и цвета, выработанные человечеством. Восприятие сенсорных эталонов на бессознательном младенческом уровне подготавливает дальнейшее усвоение

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

оперативных единиц восприятия. Как это ни удивительно, но после трех месяцев появляются предпочитаемые игрушки, ими ребенок манипулирует охотнее и чаще; здесь имеют значение форма, цвет игрушки и другие ее качества. Конечно, в столь малом возрасте действия ребенка еще плохо скоординированы.

Родителям следует тщательно подбирать игрушки для своего малыша. В наборе для младенца должны быть, прежде всего, легкие, пластмассовые, разноцветные, звучащие погремушки. Их можно постоянно мыть, они легкие и красочные. В качестве предметов для игры можно дать младенцу бумагу (с мягким краем, чтобы не было пореза). Бумага шуршит, меняет под детскими пальчиками форму, что вызывает у малыша ориентировочное поведение. Специальные книжки-игрушки доставляют подросшему малышу четырех-пяти месяцев большую радость - он складывает и раскладывает развороты, вместе со взрослым смотрит на рисунки и тычет пальчиком в разноцветные картинки. Если он при этом стремится взять книжку в рот, взрослый должен переключить его внимание.

Ребенок направлен на взрослого: пристально смотрит, как мать действует с его игрушками. Теперь и он сможет повторить вслед за ней некоторые действия. Именно в присутствии взрослого малыш наиболее активно манипулирует своими игрушками.

Манипулирование с погремушкой дает возможность ребенку уловить результат предпринятых действий; она как бы провоцирует ребенка к воспроизведению одних и тех же действий, что и приводит к их освоению. Таким образом, погремушки способствуют развитию зрения, двигательных координации.

Помимо действий, функционально заложенных в погремушке, ребенок шести-семи месяцев начинает производить с ней все действия, которые он усвоил в манипулировании многими предметами: он размахивает, стучит, лижет, трогает пальчиком отдельные детали погремушки или элементы рисунков в книжке.

От месяца к месяцу манипулирование с погремушкой усложняется. В семь-восемь месяцев ребенок уже по-разному манипулирует разными игрушками.

Помимо пластмассовых погремушек ребенку надо давать резиновые игрушки-пищалки (это могут быть всевозможные зверюшки, куклы мальчики и девочки). С ними можно затевать простые игры. Мама спрашивает: "Где Ваня?" (резиновый мальчик). Ребенок ищет игрушку глазами, находит и тянется к ней или просто смотрит. Мама поддерживает его усилия: "Вот он Ваня!" Она эмоционально подкрепляет ребенка: "Молодец! Нашел Ваню!" С куклой можно играть: укладывать спать, отправлять на прогулку и пр. Такая игра опережает развитие самого малыша, но она ведет за собой это развитие. Если ребенок еще пока не способен ни в какой форме принять участие в игре, не надо волноваться. Он все равно примет такую игру через месяц.

Младенцам кроме погремушек нередко дарят металлические и мягкие игрушки. С ними надо немного подождать: металлическая игрушка может

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

нанести травму ребенку, а мягкие игрушки трудно держать в санитарном состоянии.

В девять месяцев ребенок, с которым постоянно занимаются, легко находит в своей книжке изображения и правильно называет их. "Где зайка? Где волк?" - спрашивает взрослый, и малыш с радостью указывает на изображение. "Где у киски глазки? А ушки? А носик?" Это следующий этап освоения картинок. И снова можно сказать, что не имеет значения, если ребенок в данный момент не может показать то, что требуется. Очень скоро он этому научится.

Ребенку этого возраста можно давать карандаш и бумагу. Малыш с радостью манипулирует этими предметами: завертывает карандаш в бумагу, стучит им по бумаге, рвет, мнет, берет в рот; при этом он может случайно коснуться очином карандаша бумаги, и на ней останется след. Заметив нечто новое, малыш будет стараться повторить штрихи. Таким образом, он практически осваивает способы воспроизведения и регулирования своих действий, что имеет большое значение для его сенсорного и умственного развития.

К концу младенческого возраста следует много разговаривать с ребенком по поводу игрушек и предметов обихода. У ребенка в этот период формируется пассивный запас слов (он начинает связывать звучащее слово конкретным предметом), это - основа для развития активной речи.

Что же касается мягких игрушек, то их надо показывать ребенку, учить его нежному отношению к таким игрушкам: мать вдвоем с ребенком гладят, например, мишку, обнимают его, укладывают спать. Мягкая игрушка, возможно, будет с ребенком многие годы. Поэтому выбор ее - серьезное дело; она должна быть красивой и приятной на ощупь.

В раннем детстве, когда ведущей становится предметная деятельность, ребенку подбирают новые игрушки. Из числа действий, которыми в этот период овладевает ребенок, особенно значимыми для его психического развития оказываются соотносящие и орудийные действия. Соотносящими являются действия, цель которых состоит в приведении двух или нескольких предметов (или их частей) в определенные пространственные отношения; например, складывание всевозможных пирамидок из колец, матрешек, использование сборно-разборных игрушек, закрывание коробок крышками, постройка "домов" из кубиков.

В отличие от манипулятивных действий младенца соотносящие действия требуют от ребенка учета свойств конкретных предметов. Так, чтобы сложить пирамидку правильно, нужно учитывать соотношения колец по величине: сначала надеть самое большое, а затем последовательно переходить ко все более маленьким. Соотносящие действия с предметами доставляют ребенку удовольствие, однако малыш не может сам правильно сложить предмет из его частей. На помощь вновь должен прийти взрослый. Здесь взрослому нельзя увлекаться сбором пирамидок для собственного удовольствия, он должен дать ребенку образец действия, научить соотносящим действиям.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В раннем возрасте осваиваются также орудийные действия, в которых один предмет (орудие) употребляется для воздействия на другие предметы. Орудия - как бы искусственные органы человека, которые он ставит между собой и окружающей действительностью. Конечно, первые орудия, которыми может воспользоваться ребенок, достаточно просты: ложки, чашки, совочки, лопатки, карандаши. Но овладение ими имеет большое значение для его психического развития: в этих орудиях заключены черты, присущие всякому орудию. Выработанный обществом способ употребления орудий запечатлен, фиксирован в самом их устройстве. Так, копать песок совочком нужно совсем не так, как рукой. Овладение орудийными действиями требует перестройки движений руки ребенка, их подчинения устройству орудия. В раннем возрасте ребенок еще только начинает осваивать орудия. Если он зачерпнул совочком песок и хочет насыпать его в ведерко, то мы видим, как сыпется песок из совка и как мало песка он доносит до ведерка. На первых порах действия малыша, скорее всего, не орудийные, а ручные. Только тогда, когда происходит достаточное приспособление руки к свойствам орудия, возникает орудийное действие.

Орудийные действия ребенка раннего возраста весьма несовершенны. Но важно не то, насколько отработаны соответствующие движения, а то, что ребенок усваивает сам принцип употребления орудий, являющийся одним из основных принципов деятельности человека.

Таким образом, мы видим, что переход от младенчества к раннему детству связан с развитием нового отношения к миру предметов: они начинают выступать для ребенка не просто как предметы, удобные для манипулирования, а как вещи, имеющие определенное назначение и определенный способ употребления, т.е. в той функции, которая закреплена за ними в общественном опыте. С помощью взрослого ребенок усваивает постоянное значение предметов, закрепленное за ними обществом. Среди игрушек ребенка мы находим множество таких, которые в самом своем строении несут способ употребления (пирамидки, матрешки и т.п.). Использование предмета по его функциональному назначению (в игре и в реальной ситуации) приводит ребенка раннего возраста к пониманию того, что каждый предмет существует для чего-то; так у ребенка формируется представление о том, что существует мир постоянных вещей.

Наряду с игрушками с закрепленными за ними функциями ребенок открывает для себя особые предметы, которыми можно заменять отсутствующий предмет. Так, палочка может замещать множество отсутствующих предметов: термометр, ложку, солдата, ребенка и т.п.; лист бумаги может стать подушкой, простыней, скатертью и т.п. Обращению с замещающими предметами ребенок учится у взрослого. Действия замещения освобождают ребенка от консервативной привязанности к функциональному назначению предмета в мире постоянных предметов: он начинает обретать свободу действия с последними.

Ребенок раннего возраста любит собирать и хранить так называемые природные материалы: шишки, семена, палочки, камешки и многое другое.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Они имеют для ребенка эстетическую ценность. Кроме того, их можно наделить самым разным значением. Так, один камешек может быть кошкой, которая пьет из блюдечка молоко; другой камешек может стать собакой, которая хочет прогнать кошку и выпить ее молоко; третий камешек становится мальчиком, который прогоняет собаку. Как бы то ни было, но природные материалы становятся для малыша игрушками, которыми нельзя пренебрегать, которые не следует выбрасывать как никому не нужный мусор. Использование природных материалов для замещения тех или иных предметов развивает воображение ребенка и подготавливает развитие знаковой, собственно человеческой функции сознания.

Особое место среди игрушек занимают куклы и изображения животных - мишки, зайцы, обезьяны, кошки и др. В раннем возрасте ребенок выполняет те действия, которые ему показывает взрослый: качает куклу, возит ее в коляске, кладет в кроватку. Это, прежде всего, подражательные действия. Такая форма игры в развитом виде будет не только в дошкольном, но еще и позднее - в младшем и даже в среднем школьном возрасте.

Но и теперь, в раннем детстве взрослый предлагает ребенку куклу или игрушечную зверюшку как объект для эмоционального общения. Ребенка учат покровительствовать, проявлять заботу, сопереживать игрушке во всех ее перипетиях, которые создают взрослые во время игры с ребенком. Играя с куклой или игрушечной зверюшкой, ребенок учится эмоциональному отождествлению. В последующие годы эта игрушка может стать настоящим доверительным другом ребенка. Поэтому для того, чтобы ребенок полюбил ее, она должна быть эстетически приемлемой.

В дошкольном возрасте ребенка по-прежнему интересуют игрушки, с которыми можно производить соотносящие предметные действия, а также природные материалы как игровые предметы.

Особую роль для дошкольника играют кукла или мягкие игрушки; они оказывают влияние на его эмоциональное и нравственное развитие. Ребенку сначала во всем помогает взрослый, у которого он учится наделять куклу определенными положительными качествами. Позже ребенок сам наполняет душевный мир игрушки по своему усмотрению, и она "ведет себя" исключительно так, как это нужно в данный момент ее хозяину: она умна и послушна, ласкова и весела, строптива и упряма, она лгунья и неисправимая неряха. Ребенок переживает со своей куклой все события собственной и чужой жизни во всех эмоциональных и нравственных проявлениях, доступных его пониманию. Кукла или мягкая игрушка выступают в качестве заместителя идеального друга, который все понимает и не помнит зла. Поэтому потребность в такой игрушке возникает у каждого дошкольника - не только у девочек, но и у мальчиков. Кукла для ребенка - не только дочка или сынок. Кукла, как и мишка, обезьянка, собачка и др., - объект для общения во всех проявлениях ребенка, партнер, по общению в игре. У каждого нормально развивающегося ребенка устанавливаются особые отношения со своей куклой или зверюшкой. За годы детства каждый ребенок по-своему

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

привязывается к своей игрушке, переживая благодаря ей множество разнообразных чувств.

Исследованиями было установлено, что фактура материала, из которого сделана кукла или зверюшка, играет значительную роль. Дети избирательно относятся к игрушкам, изображающим одно и то же животное, но с разной фактурой. Мягкие, пушистые материалы вызывают положительные эмоции, стимулируют ребенка на игру. Шершавые, холодящие материалы не всякий ребенок готов принять. С помощью правильно подобранной фактуры игрушки у ребенка легче вызвать к игрушечной зверюшке положительные эмоции: доброжелательность, сочувствие и сорадость.

Важное значение имеет, также, соотношение размеров головы и тела игрушки. Установлено, что определенная пропорция фигуры вызывает покровительственное отношение. Укороченный овал лица куклы или мордочки зверюшки, пухлые щеки, маленький нос и большие глаза - такие признаки облика игрушки рождают у ребенка прилив нежных чувств.

Куклы - копии человека имеют разное предназначение в игре. У традиционной "прекрасной" куклы большие глаза, обрамленные длинными ресницами, короткий носик, маленький яркий рот. Обязательно роскошные (белые, золотые, рыжие, черные) волосы. Такая кукла обязательно получает имя (по ненавязчивой подсказке мамы) от своей хозяйки - маленькой девочки. "Прекрасная" кукла может быть принцессой, мамой, дочкой. "Прекрасной" куклой дети восхищаются и немного стесняются ее. В "прекрасную" куклу мальчики, как правило, не играют.

У характерной куклы (это кукла-мальчик или кукла-девочка) выражены определенные человеческие качества: наивность, глупость, озорство и т.д. Эта кукла несет в себе характерологическую заданность, от которой нередко зависит разыгрываемый с ней сюжет. Этих кукол любят все дети.

Куклы - герои народных и авторских сказок несут в себе заданность образа, стабильную нравственную характеристику, несмотря на меняющиеся сюжетные линии в игре: Иванушка-дурачок, Буратино и Чебурашка всегда хорошие, добрые, справедливые и честные, а Кара-бас, Колдунья, Баба Яга - плохие, злые, несправедливые и лживые. Ребенок приписывает положительной характерной кукле множество положительных черт, а отрицательным героям - негативных. Такие куклы как бы требуют от ребенка определенного способа взаимодействия с ними.

Благодаря тому, что куклы - герои сказок несут в себе эталонность нравственного облика, ребенок сосредоточивает на них весь свой моральный опыт. Игра с такими куклами становится своеобразной школой социальных отношений. То же можно сказать о кукольных зверюшках. Любимая игрушка учит ребенка доброте, способности отождествляться (идентифицироваться) как с куклой, так и с людьми.

В дошкольном возрасте ребенок обнаруживает интерес к играм-соревнованиям. Атрибуты таких игр также игрушки. Это мячи, круги, хула-хуп, прыгалки, кегли, луки и стрелы и многое другое. Чтобы начать

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

состязаться со сверстниками, ребенок должен освоить эти предметы. Именно в дошкольном возрасте дети начинают целенаправленно тренироваться, осваивать атрибуты соревнований. Параллельно с этими тренировками дети учатся правилам той или иной игры. В пять-шесть лет ребенок уже знает, что такое соревнование. Прыгая через скакалку или кидая кегли, он притязает на признание в игре-соревновании. От его стремления к победе развиваются такие личностные качества, как сдержанность, рефлексия (способность осознать свои особенности, осознать, как эти особенности воспринимаются другими, и строить свое поведение с учетом возможных реакций других), воля к победе.

Одиночные игры детей чаще всего определяются полом ребенка. Мальчик стучит молотком, строит дома и гараж, водит машину и т.д. Девочка убирает в кукольном уголке, лечит больного мишку, уговаривает дочку быть умницей.

При выборе игрушек сказывается половая принадлежность детей. Мальчик скорее предпочтет пистолет, ножик, лук, легковую машинку, а девочка - куклу, посуду, мебель и др. Выбор ребенком игрушек хорошо диагностирует, как идет половая идентификация. Если мальчик выбирает куклу и мебель, то нужно посмотреть, в чем же дело. Если он подражает любимой старшей сестре, то следует заинтересовать его игрушками для мальчиков. Так же следует поступить и с девочкой, которая, любя старшего брата, освоила лук и стрелы и научилась кидать камушки получше иного мальчишки.

С какими игрушками играет ребенок? Что он предпочитает? Ответы на эти вопросы дадут основание судить о том, какие ведущие деятельности осваивает ребенок, как идет половая идентификация.

В младшем школьном возрасте ребенок продолжает играть. Мальчик по-прежнему любит своего мишку, играет солдатиками и машинками. Девочка не расстается с куклой. Однако дети стремятся скрыть от других свои привязанности к игрушкам - ведь они теперь школьники! Здесь следует помочь ребенку продолжать играть с любимыми мишками и куклами. Игра постепенно приобретет качественно иное содержание: постепенно ребенок перестанет наделять свою игрушку человеческими качествами, эмоции его станут спокойнее, и игрушка займет свое место в воспоминаниях детства, а в настоящем ребенок сохранит к ней милое чувство приязни и благодарности. Дальнейшее развитие ребенка расставит все по своим местам.

Мухина, В.С. Игрушка как средство психического развития ребенка / В.С. Мухина // Вопросы психологии. - 1988. - № 2. – С.123 – 129.

Пиаже Ж.

ПРИРОДА ИНТЕЛЛЕКТА

Адаптивная природа интеллекта. Если интеллект является адаптацией, то нам, прежде всего, следует дать определение последней. Чтобы избежать чисто терминологических трудностей финалистского языка, мы бы охарактеризовали адаптацию как то, что обеспечивает равновесие между

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

воздействием организма на среду и обратным воздействием среды. Действие организма на окружающие его объекты можно назвать ассимиляцией (употребляя этот термин в самом широком смысле), поскольку это действие зависит от предшествующего поведения, направленного на те же самые или на аналогичные объекты. В самом деле, ведь любая связь живого существа со средой обладает той характерной особенностью, что это существо, вместо того чтобы пассивно подчиняться среде, само активно ее преобразует, налагая на нее свою определенную структуру. Физиологически это означает, что организм, поглощая из среды вещества, перерабатывает их в соответствии со своей структурой. Психологически же происходит, по существу, то же самое, только в этом случае вместо изменений субстанциального порядка, происходят изменения исключительно функционального порядка, обусловленные моторной деятельностью, восприятием и взаимовлиянием реальных или потенциальных действий (концептуальные операции и т. д.). Таким образом, психическая ассимиляция есть включение объектов в схемы поведения, которые сами являются не чем иным, как канвой действий, обладающих способностью активно воспроизводиться.

С другой стороны, и среда оказывает на организм обратное действие, которое, следуя биологической терминологии, можно обозначить словом «аккомодация». Этот термин имеет в виду, что живое существо никогда не испытывает обратного действия как такового со стороны окружающих его тел, но что это действие просто изменяет ассимилятивный цикл, аккомодируя его в отношении к этим телам. В психологии обнаруживается аналогичный процесс: воздействие вещей на психику всегда завершается не пассивным подчинением, а представляет собой простую модификацию действия, направленного на эти вещи. Имея в виду все вышесказанное, можно было бы определить адаптацию как равновесие между ассимиляцией и аккомодацией, или, что, по существу, одно и то же, как равновесие во взаимодействиях субъекта и объектов.

В случае органической адаптации эти взаимодействия, будучи материальными, предполагают взаимопроникновение между той или иной частью живого тела и той или иной частью внешней среды. В противоположность этому психическая жизнь, как мы уже видели, начинается с функциональных взаимодействий, т. е. с того момента, когда ассимиляция не изменяет более ассимилируемые объекты физико-химическим образом, а включает их в формы своей собственной деятельности (равным образом можно сказать, что она начинается с того момента, когда аккомодация влияет только на эту деятельность). И тогда становится понятным, каким образом на прямое взаимопроникновение организма и среды с появлением психической жизни налагаются опосредствованные взаимодействия субъекта и объектов, осуществляющиеся на все более значительных пространственно-временных расстояниях и по все более сложным траекториям. Все развитие психической деятельности: от восприятия и навыков к представлениям и памяти вплоть до сложнейших

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

операций умозаключения и формального мышления, является, таким образом, функцией от все увеличивающихся масштабов взаимодействий и тем самым функцией от равновесия между ассимиляцией организмом все более и более удаленной от него действительности и его аккомодацией к ней.

И именно в этом смысле можно было бы сказать, что интеллект с его логическими операциями, обеспечивающими устойчивое и вместе с тем подвижное равновесие между универсумом и мышлением, продолжает и завершает совокупность адаптивных процессов. Ведь органическая адаптация в действительности обеспечивает лишь мгновенное, реализующееся в данном месте, а потому и весьма ограниченное равновесие между живущим в данное время существом и современной ему средой. А уже простейшие когнитивные функции, такие, как восприятие, навык и намять, продолжают это равновесие как в пространстве (восприятие удаленных объектов), так и во времени (предвосхищение будущего, восстановление в памяти прошлого). Но лишь один интеллект, способный на все отклонения и все возвраты в действии и мышлении, лишь он один тяготеет к тотальному равновесию, стремясь к тому, чтобы ассимилировать всю совокупность действительности и чтобы аккомодировать к ней действие, которое он освобождает от рабского подчинения изначальным «здесь» и «теперь».

Определение интеллекта. Чтобы определить интеллект (что, без сомнения, весьма важно, ибо необходимо ограничить область, выступающую под этим названием, если собираются ею заниматься), достаточно указать на степень сложности тех дистантных взаимодействий, начиная с которых мы будем употреблять термин «интеллектуальный». <...>

Имеется, однако, возможность определить интеллект тем направлением, на которое ориентировано его развитие, и не настаивать при этом на решении вопроса о границах интеллекта; последние при таком подходе предстают как определяемые последовательными стадиями или формами равновесия. Тогда можно одновременно исходить из точек зрения как функциональной ситуации, так и структурного механизма. Исходя из первой, можно сказать, что поведение тем более «интеллектуально», чем сложнее и многообразнее становятся траектории, по которым проходят воздействия субъекта на объекты, и к чем более прогрессирующим композициям они ведут. Кривые, по которым осуществляется восприятие, очень просты, даже при большой удаленности воспринимаемого объекта. Навык представляется чем-то более сложным, но его пространственно-временные звенья сочленены в единое целое, части которого не могут ни существовать самостоятельно, ни образовывать друг с другом особые сочетания в отличие от них, интеллектуальный акт — состоит ли он в том, чтобы отыскать спрятанный предмет или найти скрытый смысл образа — предполагает определенное число путей (в пространстве и времени), одновременно самостоятельных и способных к сочетанию друг с другом (т. е. к композиции). С точки зрения структурного механизма, простейшие сенсомоторные адаптации неподвижны и одноплановы, тогда как интеллект

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

развивается в направлении обратимой мобильности. Именно в этом, как мы увидим далее, и состоит существенная черта операций, характеризующих живую логику в действии. Но одновременно мы видим, что обратимость — это не что иное, как сам критерий равновесия (как этому нас учат физики). Определить интеллект как прогрессирующую обратимость мобильных психических структур — это то же самое, что в несколько иной формулировке сказать, что интеллект является состоянием равновесия, к которому тяготеют все последовательно расположенные адаптации сенсомоторного и когнитивного порядка, так же как и все ассимилятивные и аккомодирующие взаимодействия организма со средой.

Операции и их «группировки». Основным камнем преткновения для теории интеллекта, базирующейся на анализе высших форм мышления, является то гипнотическое действие, которое оказывают на сознание исследователей возможности вербального мышления. П. Жане блестяще показал, как язык отчасти заменяет действие, — настолько, что наибольшей трудностью, стоящей перед интроспекцией, становится распознавание (при помощи одних лишь ее средств) того, что язык выступает еще и как подлинное поведение. Вербальное поведение — это действие, пусть сокращенное и интериоризованное, некий эскиз действия, который даже рискует постоянно оставаться в состоянии проекта, но это все равно действие, которое просто замещает вещи знаками, а движения — их восстановлением в памяти, и которое функционирует в структуре мышления при помощи этих посредников. Пренебрегая этим действенным аспектом вербального мышления, интроспекция не видит в нем ничего, кроме рефлексии, рассуждения и понятийного представления; отсюда возникают как иллюзия интроспективных психологов, сводящая интеллект к этим привилегированным конечным состояниям, так и иллюзия логиков, согласно которой наиболее адекватной логистической схемой является, по существу, теория высказываний.

Поэтому, чтобы понять реальное функционирование интеллекта, следует перевернуть только что охарактеризованный путь исследования и дать анализ с позиций самого действия только тогда предстанет в полном свете роль такого интериоризованного действия, каким является операция. И благодаря самому этому факту будет твердо установлена преемственность, связывающая операцию с подлинным действием — источником и средой интеллекта. Эта перспектива наиболее ясно вырисовывается при анализе языка такого типа, как математический язык, все еще остающийся языком, но языком чисто интеллектуальным, максимально четким и чуждым обманчивости образа. В любом выражении, например, таком, как *«$x^2 + y = z$ — u»*, каждый термин обозначает в конечном счете действие: знак « = » выражает возможность замены, знак « + » — объединение, знак « — » — разделение; квадрат «x^2» — действие, состоящее в том, что x берется x раз, а каждая из величин *«u, y, z»* — действие воспроизведения единицы некоторое число раз. Каждый из этих символов относится, таким образом, к действию, которое могло бы быть реальным, но в отношении которого математический

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

язык ограничивается тем, что выражает его абстрактно в форме интериоризованных действий, т. е. операций мышления.

И если это обстоятельство очевидно в случае математического мышления, то оно не менее реально и в логическом мышлении, и даже в разговорном языке, причем с двоякой точки зрения — логистического анализа и анализа психологического.

Так, например, два класса могут быть сложены как два числа. В высказывании «позвоночные и беспозвоночные суть животные» слово «и» (или логистический знак « + ») представляет действие объединения, которое может быть осуществлено материально в виде образования совокупности объектов, но мысль может произвести это действие и в уме. Аналогичным образом можно классифицировать, учитывая одновременно несколько оснований, как это, например, имеет место в таблице с двойным входом, и такая операция (которую логистика называет логическим умножением: знак «х») столь естественна для сознания, что психолог Спирмен усмотрел в ней одну из характерных особенностей интеллектуального акта (назвав ее «выявлением коррелят»): «Париж находится во Франции, подобно тому, как Лондон — в Великобритании». Можно произвести сериацию отношений: $A < B; B < C,$ и тогда двойное отношение, позволяющее заключить, что С больше А, является воспроизведением в мысли действия, которое мы могли бы осуществить материально, если бы расположили в ряд три объекта по их возрастающим величинам. Равным образом можно упорядочить объекты, учитывая одновременно ряд отношений, и тогда мы будем иметь дело с другой формой логического умножения, или корреляции, и т. д.

Если теперь обратиться к терминам как таковым, т.е. к так называемым элементам мышления, к понятиям классов или отношений, то так же, как и в случае их комбинаций, мы вновь столкнемся с их операциональным характером. Понятие класса психологически является не чем иным, как выражением идентичности реакции субъекта по отношению к объектам, которые объединяются им в один класс; логически эта активная ассимиляция выражается качественной эквивалентностью всех элементов класса. Точно так же асимметричное отношение («более (менее) тяжелый», «больше», «меньше») выражает различные степени интенсивности действия, т. е. различия по отношению к эквивалентностям, что логически выражается структурами сериации.

Короче говоря, основное свойство логического мышления состоит в том, что оно операционально, т. е. продолжает действие, интериоризируя его. <...>

Однако этим сказано отнюдь не все, поскольку операция не сводится к любому действию, и хотя операциональный акт вытекает из акта действия, однако, расстояние между этими актами остается пока еще весьма значительным<...> Операцию разума можно сравнить с простым действием только при условии, что она рассматривается изолированно. <...> Специфическая природа операций, если их сравнивать с эмпирическими действиями, заключается, напротив, в том, что они никогда не существуют в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

дискретном состоянии. Об «одной» операции мы можем говорить только в результате абсолютно незаконной абстракции: единичная операция не могла бы быть операцией, поскольку сущность операций состоит в том, чтобы образовывать системы. <...>

Остановимся прежде всего на наиболее простом примере. Психология, как и классическая логика, рассматривает понятие в качестве элемента мышления. Сам по себе один «класс» не мог бы существовать даже независимо от того, что его определение требует обращения к другим понятиям. В качестве инструмента реального мышления абстрагированный от своего логического определения класс представляет собой элемент «структурированный», а не «структурирующий», или, во всяком случае, он уже структурирован настолько, чтобы быть структурирующим: реальностью он обладает только в зависимости от всех тех элементов, которым противостоит или в которые включен (или которые включает сам). «Класс» предполагает «классификацию», и основным является именно это, потому что именно операции классификации порождают отдельные классы. Вне связи с классификацией целого родовой термин обозначает не класс, а лишь интуитивно схватываемую совокупность.

Аналогичным образом асимметричное транзитивное отношение (типа $A<$) не существует в качестве отношения (но может расцениваться лишь как перцептивная или интуитивная связь), пока не построена вся последовательность других отношений, расположенных в ряд, таких, как $A<B<C...$ И когда мы говорим, что оно не существует в качестве отношения, то это отрицание нужно понимать в самом конкретном смысле слова, поскольку, как мы увидим (гл. V), ребенок не способен мыслить отношениями до тех пор, пока он не научился проводить «сериации». Сериация является, таким образом, первичной реальностью, любое асимметричное отношение которой есть лишь временно абстрагированный элемент.

Можно привести другие примеры подобного рода: «коррелят» в понимании Спирмена (собака по отношению к волку является тем же, чем кошка по отношению к тигру) имеет смысл только применительно к таблице с двойным входом; отношения родства (брат, дядя и т. д.) входят в совокупность, образованную генеалогическим древом, и т. д. Равным образом не вызывает сомнения, что целое число как психологически, так и логически существует (вопреки мнению Рассела) только в системе натурального ряда чисел (порождаемого операцией « + »), что пространственное отношение предполагает целостность пространства, а временное отношение включает понимание времени как единой схемы. И, обращаясь к другой сфере, нужно ли доказывать тот факт, что величина имеет значение только применительно к полной «шкале» величин, временной или постоянной? Короче говоря, в любой области конституированного мышления (в прямую противоположность неравновесным состояниям, характеризующим его генезис) психологическая реальность состоит из операциональных систем целого, а не из изолированных операций,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

понимаемых в качестве предшествующих этим системам элементов. Следовательно, только в качестве действий или интуитивных представлений операции организуются в такие системы, в которых они приобретают — уже в силу одного факта своей организации — природу «операций». Основная проблема психологии мышления в таком случае состоит в том, чтобы выявить законы равновесия этих систем; точно так же, как центральная проблема логики, если она хочет быть адекватной реальной работе сознания, состоит, по нашему мнению, в том, чтобы формулировать законы этих целостностей как таковых. Ведь математический анализ уже давно открыл ему взаимную зависимость операций, образующих некоторые строго определенные системы; понятие «группы», которое применяется к последовательности целых чисел, к пространственным, временным структурам, к алгебраическим операциям и т. п., становится в результате этого центральным понятием в самой структуре математического мышления. В случае же качественных систем, характерных для простейших форм логического мышления (таких, как простые классификации, таблицы с двойным входом, сериации отношений, отношения генеалогического древа и т. п.), мы будем называть соответствующие системы целого «группировками». Психологически «группировка» состоит в определенной форме равновесия операций, т. е. действий, интериоризованных и организованных в структуры целого, и проблема сводится к тому, чтобы охарактеризовать это равновесие одновременно и по отношению к различным генетическим уровням, которые его подготавливают, и в противопоставлении к формам равновесия с иными, нежели у интеллекта, функциями (перцептивные или моторные «структуры» и т. п.). С логистической же точки зрения «группировка» представляет собой структуру, строго определенную (родственную структуре «группы», но отличную от нее в ряде существенных моментов) и выражающую последовательность дихотомических различий. Операциональные правила «группировки» образуют, таким образом, как раз ту логику целостностей, которая выражает в аксиоматической или формальной схеме фактическую работу разума на операциональном уровне его развития, т. е. в конечной форме его равновесия.

Функциональное значение и структура «группировок». <...>Обратимся теперь к ряду конкретных проблем, которые ставит мышление. Что это такое? Это больше или меньше, тяжелее или легче, дальше или ближе? И т. п. Где? Когда? По какой причине? С какой целью? Сколько? И т. д. и т. п. Мы констатируем, что каждый из этих вопросов обязательно является функцией предварительных «группировок» или «групп»: каждый индивид обладает классификациями, сериациями, системами объяснений, субъективным пространством и хронологией, шкалой ценностей и т. п., точно так же, как и математизированными пространством и временем, числовыми рядами и т. д. И эти «группировки» и «группы» возникают не в связи с тем или иным частным вопросом, а сохраняются на протяжении всей жизни; с детства мы классифицируем, сравниваем (различия или

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

эквивалентности), упорядочиваем в пространстве и во времени, объясняем, оцениваем наши цели и наши средства, считаем и т. п. По отношению ко всем этим системам целого проблемы ставятся только в той мере, в какой появляются новые факты, которые еще не классифицированы, не подверглись сериации и т. д. Вопрос, который направляет антиципирующую схему, вытекает, таким образом, из предварительной «группировки», и сама антиципирующая схема есть не что иное, как направление, предписанное для поиска самой структуры этой «группировки». Каждая проблема, как в отношении антиципирующей гипотезы решения, так и в отношении детальной проверки этого решения, состоит, следовательно, в особой системе операции, которые должны быть осуществлены в рамках соответствующей целостной «группировки».

Чтобы продвигаться вперед, нет необходимости проводить реконструкцию всего пространства, достаточно просто дополнить его определенную сферу. Чтобы предвидеть какое-либо событие, починить велосипед, рассчитать свой бюджет или составить программу действия, нет необходимости резко изменять уже принятые представления о причинности и времени, пересматривать все принятые ценности и т. д. Искомое решение является лишь продолжением и дополнением отношений, сгруппированных ранее, — в этом случае достаточно лишь исправить отдельные ошибки в «группировке» и прежде всего расчленить и дифференцировать эту «группировку», не изменяя при этом ее в целом. Что же касается проверки, то она возможна только согласно самой «группировке», путем согласования новых отношений с предшествующей системой.

Действительно, в этой непрерывной ассимиляции интеллектом реальности особенно примечательно равновесие ассимилирующих рамок, образованных «группировкой». В процессе своего формирования мышление находится в состоянии неравновесия или неустойчивого равновесия: всякое новое приобретение видоизменяет предшествующие понятия или рискует повлечь за собой противоречие. Начиная же с операционального уровня, напротив, постепенно возникающие рамки классификации и сериации (пространственные, временные и т. д.) беспрепятственно включают новые элементы; та отдельная клеточка, которую нужно найти и дополнить, не колеблет тогда прочности целого, а находится в гармонии с ним. Возьмем наиболее характерный пример такого равновесия понятий. Точная наука, несмотря на все те «революционные скачки» и существенные изменения, которые она стремится подчеркнуть для доказательства своей жизненной силы, тем не менее представляет собой некоторый свод понятий, отдельные аспекты которых сохраняются и даже сужаются с каждым новым добавлением фактов или принципов, поскольку новые принципы, какими бы революционными они ни были, поддерживают старые как свои собственные первые аппроксимации. Непрерывный и не поддающийся предвидению процесс создания нового, знаменующий развитие науки, бесконечно связан, таким образом, с ее собственным прошлым. С тем же явлением, хотя и в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

неизмеримо меньшем масштабе, мы сталкиваемся в мышлении каждого сложившегося человека.

Более того, в сравнении с частичным равновесием перцептивных или моторных структур, равновесие «группировок» в сущности является «подвижным равновесием»; поскольку операции — это действия, то равновесие операционального мышления отнюдь не представляет собой некоего состояния покоя, а является системой уравновешивающихся обменов и трансформаций, бесконечно компенсирующих друг друга. Это равновесие полифонии, а не системы инертных масс, и оно не имеет ничего общего с той ложной стабильностью, которая возникает иногда с возрастом в результате замедленности умственной деятельности.

Следовательно, вся проблема «группировки» состоит именно в том, чтобы определить условия этого равновесия и получить затем возможность выяснить генетически, каким образом оно образуется. Эти условия могут быть открыты одновременно психологическим наблюдением и психологическим опытом и сформулированы в соответствии с теми уточнениями, которых требует аксиоматическая схема. Они образуют, таким образом, с психологической точки зрения факторы каузального порядка, объясняющие механизм интеллекта, в то время как логистическая схематизация дает правила логики целостностей.

Таких условий для «групп» математического порядка четыре, а для «группировок» качественного порядка — пять.

1.Два любых элемента «группировки» могут быть соединены между собой и порождают в результате этого новый элемент той же «группировки»; два различных класса могут быть объединены в один целостный класс, который их включает; два отношения $A<B$ и $B<C$ могут быть соединены в отношение $A<C$, в которое они входят, и т. д. Психологически это первое условие выражает возможную координацию операций.

2. Всякая трансформация обратима. Например, два класса или два отношения, объединенные на какое-то время, могут быть снова разъединены; так, в математическом мышлении каждая прямая операция группы предполагает обратную операцию (вычитание для сложения, деление для умножения и т. д.). Несомненно, что эта обратимость является наиболее характерной особенностью интеллекта, ибо, хотя моторике и восприятию известна композиция, они, однако, остаются необратимыми. Моторный навык действует в одном-единственном направлении, и умение осуществлять движение в другом направлении означает уже приобретение нового навыка. Восприятие необратимо, поскольку при каждом появлении в перцептивном поле нового элемента имеет место «перемещение равновесия», и, если даже объективно восстановить исходную ситуацию, восприятие все равно оказывается видоизмененным промежуточными состояниями. Интеллект же, напротив, может сконструировать гипотезы, затем их отстранить и вернуться к исходной точке, пройти путь и повторить его в обратном направлении, не меняя при этом используемых понятий. И как раз (мы увидим это в гл. V), чем меньше ребенок, тем в большей степени необратимо и тем ближе к

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

перцептивно-моторным или интуитивным схемам начального интеллекта его мышление; обратимость характеризует, следовательно, не только конечные состояния равновесия, но и сами эволюционные процессы.

3. Композиция операций «ассоциативна» (в логическом смысле термина), т. е. мышление всегда сохраняет способность к отклонениям (detours), и результат, получаемый двумя различными путями, в обоих случаях остается одним и тем же. Эта особенность также свойственна только интеллекту; для восприятия, как и для моторики, всегда характерна единственность путей действия, поскольку навык стереотипен и поскольку в восприятии два различных пути действия завершаются разными результатами (например, одна и та же температура, воспринимаемая при сравнении с различными тепловыми источниками, не кажется одинаковой). Появление отклонения является характерным признаком уже сенсомоторного интеллекта, и чем активней и мобильней мышление, тем большую роль в нем играют отклонения; однако только в системе, обладающей постоянным равновесием, эти отклонения приобретают способность сохранять инвариантность конечного результата поиска.

4. Операция, соединенная со своей обратной операцией, аннулируется (например: «+1—1=0» или «X5:5=XI»). В начальных же формах мышления ребенка, напротив, возврат в исходное положение не сопровождается сохранением этого исходного положения; например, после того как ребенок высказал гипотезу, которую затем отбросил, он не может восстановить проблему в прежнем виде, потому что, она оказывается частично деформированной гипотезой, хотя последняя и отвергнута.

5.Когда речь идет о числах, то единица, прибавленная к самой себе, в результате композиции (см. п. 1) дает новое число: имеет место итерация. Качественный же элемент, напротив, при повторении не трансформируется: в этом случае имеет место «тавтология»: $A + A — A$.

Если выразить эти пять условий «группировки» в логистической схеме, то мы придем к следующим простым формулам:

1. Композиция: x + x' = y; y + y' = z, и т. д.

2. Обратимость: y — x = x' или y — x' = x.

3. Ассоциативность: $(x + x') + y' = x + (x' + y')$ =(z),

4. Общая идентичная операция: $x — x = 0$, $y — y = 0$, и т. д.

5. Тавтология, или специальная идентичная операция: $x + x$ = x; y + y = y, и т. д.

<...>*Этапы построения операции.* Чтобы схватить механизм этого развития, форму конечного равновесия которого образуют, как уже говорилось, операциональные группировки, мы выделим (упрощая и схематизируя) четыре основных периода, идущих непосредственно вслед за тем периодом, который характеризуется образованием сенсомоторного интеллекта.

С появлением языка или, точнее, символической функции, делающей возможным его усвоение (от 1,5 до 2 лет), начинается период, который

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

тянется до 4 лет и характеризуется развитием символического и допонятийного мышления.

В период от 4 до 7 —8 лет образуется, основываясь непосредственно на предшествующем, интуитивное (наглядное) мышление, прогрессивные сочленения которого вплотную подводят к операциям.

С 7 —8 до 11 — 12 лет формируются конкретные операции, т. е. операциональные группировки мышления, относящиеся к объектам, которыми можно манипулировать или которые можно схватывать в интуиции.

Наконец, с 11 — 12 лет и в течение всего юношеского периода вырабатывается формальное мышление, группировки которого характеризуют зрелый рефлексивный интеллект.

Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. - М.: Международная педагогическая академия, 1994. - С. 60-64, 86-97.

Рубцов В.В., Юдина Е.Г.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА

<...> Процессы, связанные с развитием маленьких детей, в последнее время вызывают огромный интерес во всем мире. В соответствии с Конвенцией ООН о правах ребенка проблематика развития детей раннего возраста (РДРВ) является междисциплинарной. Она включает в себя проблемы здравоохранения, питания, образования, социальных наук, экономики, а также защиту детей и их социальное благосостояние.

ЮНЕСКО предлагает следующее определение для образования в этом возрасте: «Дошкольное образование — воспитание и обучение детей младшего возраста (ВОДМВ) — это действия, которые способствуют выживанию, росту, развитию и обучению детей, включая аспекты их здоровья, питания и гигиены, — познавательно-речевому, физическому, социально-личностному и художественно-эстетическому развитию, — начиная с рождения ребенка и заканчивая его поступлением в начальную школу в рамках официального и неофициального, формального и неформального образования». Подход РДРВ, в основном направленный на достижение нормального "уровня жизни для детей младшего возраста в первые годы, важен также с точки зрения перспектив развития взрослых и имеет своей целью помочь им стать здоровыми, социально и экологически ответственными, интеллектуально компетентными и экономически продуктивными.

В этом контексте приоритетными являются усилия по обеспечению права детей этого возраста на организованное системное образование; основные усилия международного сообщества по обеспечению условий реализации этого права направлены на создание систем ВОДМВ в развивающихся странах. Современные исследования показывают, что актуализация образовательного ресурса в таких странах, даже без внесения заметных социокультурных изменений, способна серьезно повлиять на потенциал развития маленьких детей. Следует отметить, однако, что и в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

развитых странах есть проблемы с организацией системного дошкольного образования; некоторых из них мы коснемся в этой статье.

Тот факт, что первая Всемирная конференция, посвященная образованию маленьких детей, состоится в России, не случаен. Системное образование большинства развитых стран (в основном речь идет о странах Европы и США) традиционно начиналось с возраста 7-8 лет; раннее образование никогда не считалось областью приложения организованных государственных усилий и было предметом заботы семьи. В результате системное дошкольное образование до сих пор отсутствовало в образовательной системе большинства развитых стран, которые в лучшем случае предоставляли семье некоторый рынок образовательных услуг. В последние десятилетия на место концепции разрозненных образовательных услуг, в основном связанных с присмотром и уходом за ребенком, постепенно приходит понимание роли этого периода в развитии ребенка и, следовательно, необходимости дошкольного образования как важной части национальной системы образования.

В России же традиционно, начиная с 20-х гг. XX в., существует финансируемая государством система массового (хотя и необязательного) образования детей дошкольного возраста, о построении которой задумываются сейчас во многих как развитых, так и развивающихся странах. Вместе с тем следует признать, что дошкольное образование в СССР было в основном сориентировано на интересы системы, а не на интересы ребенка, поэтому оно нуждалось в реформировании — особенно в области программного содержания. Тем не менее, безусловным достоинством образования в дошкольном возрасте являлся его системный характер, а также его действительная общедоступность, основанная на государственном финансировании. Международному сообществу российский опыт построения такой системы, скорректированный с помощью ее содержательного реформирования, может оказаться полезным. Кроме того, в России приоритет раннего образования детей заявлен в контексте национального проекта РФ «Образование». Современные тенденции усиления внимания со стороны государства по отношению к раннему образованию в России создают благоприятные возможности для создания и продвижения инновационных механизмов дошкольного и начального школьного образования детей и для обмена опытом таких преобразований среди заинтересованных стран.

Современное дошкольное образование: расстановка приоритетов

Итак, в современных системах образования большинства развитых стран раннему образованию в последнее время придается все больше значения.

Осознание важности системного образования детей с самого раннего возраста (от нескольких месяцев) до 7-8 лет (обычно это возраст поступления детей в школу) базируется на результатах многочисленных исследований и на практике некоторых стран. В частности, об этом свидетельствуют чрезвычайно популярные в последнее время данные, полученные в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

исследовании эффективности международной образовательной программы «High/Scope».

<...> Эти данные показывают эффективность финансовых вложений в разные образовательные ступени с точки зрения их окупаемости для общества и для каждого человека, причем измерения делались на протяжении всего жизненного цикла человека. <...> Самая высокая эффективность характерна именно для программ дошкольного образования, т.е.чем серьезнее в стране финансируется дошкольное образование, тем лучшие жизненные результаты демонстрируют люди на протяжении всей жизни. Эти данные вызвали оглушающий резонанс во всем мире и стали почти обязательным сюжетом при обсуждении практически любой проблемы, касающейся образования.

Данные эти, безусловно, впечатляют: современное исследование на языке финансов (один из авторов этого исследования — лауреат Нобелевской премии по экономике) показывает то, что прогрессивная отечественная и зарубежная психология утверждала всегда, что именно в дошкольном детстве закладываются все основные параметры и особенности личности и психики человека, во многом определяются направление и качество дальнейшего развития его интеллектуальных, эмоциональных и физических способностей, интересов и возможностей. Игнорирование особенностей развития ребенка в этом возрасте чревато серьезными, глубокими проблемами в его дальнейшей жизни, в том числе в школьном обучении, следующем непосредственно за дошкольным детством.

Анализ современной ситуации в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста (международный контекст)

При рассмотрении конкретных подходов к построению этой системы имеет смысл обратить внимание на ***две противоположные тенденции*** при ответе на вопросы: «Каким должно быть образование маленьких детей? Чему их надо учить до того момента, когда они идут в школу?» Эти тенденции сейчас присутствуют в большинстве развитых стран и дают начало двум противоположным моделям организации дошкольного образования по отношению к школе. Именно точка «стыка» двух образовательных ступеней — дошкольной и начальной школы — оказалась критической и во многих отношениях служит тестовой для определения «лица» всей национальной системы образования детей младшего возраста в разных странах.

Первая модель является прямым и формальным следствием изменения отношения к раннему образованию: оно становится приоритетом. Исследования (включая приведенное выше) свидетельствуют, что в период развития до 7 лет ребенок чрезвычайно восприимчив, заинтересован и открыт новому опыту, познанию мира. В условиях современной динамично меняющейся жизни, диктующей высокий темп образования, когда «на счету» оказывается каждый год, возникает соблазн использовать время, проживаемое ребенком до школы, и интенсифицировать его образование за счет дошкольного возраста.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Сторонники этой позиции стремятся «сдвинуть» школу раньше на год или на два, применяя принудительное «натаскивание» детей, систематическое и все более раннее обучение чтению, письму, счету и т. п. Существует иллюзия, будто такого рода обучение маленьких детей в дальнейшем обеспечит им успешность в освоении школьной программы и в профессиональном продвижении. Однако многочисленные отечественные и зарубежные исследования показывают, что, напротив, практика слишком раннего принудительного обучения детей знаниям, умениям и навыкам с неизбежностью приводит к исчезновению учебной мотивации и, как следствие, к возникновению школьной дезадаптации и школьных неврозов. Психологам хорошо известно, как трудно (порой невозможно) справиться с этими проблемами, если они уже возникли.

При таком подходе в содержании дошкольного образования появляются фрагменты (порой довольно значительные), заимствованные из школьной программы. При этом программа начальной школы и подготовка учителей обычно не меняются, и детям часто приходится дважды изучать программу первого класса.

Методы обучения детей в этом случае также носят «школьный» характер: фронтальные занятия по отдельным предметам, вербальные методы обучения, систематический контроль за усвоением знаний и умений и др. Тем самым осуществляется искусственная акселерация развития ребенка, «овзросление» дошкольного образования. Эта практика акселерации развития детей затем находит свое продолжение и в условиях школьного обучения. Интенсивность процесса обучения в начальной школе, преждевременное формирование ряда учебных навыков (например, курсивное письмо, беглое чтение и др.) не только не способствуют их формированию, но и тормозят развитие или приводят к усвоению нерациональных способов реализации этих базовых школьных навыков. Наряду с этим целенаправленное формирование учебной (ведущей) деятельности в начальной школе, как правило, находится вне поля зрения авторов программ и практических работников.

В результате не только не достигаются изначальные цели интенсификации раннего образования; более того, оно существенным образом замедляется, принося массу отрицательных побочных эффектов, среди которых потеря детьми интереса к учебе является еще не самым нежелательным с точки зрения дальнейшего развития ребенка. Возникают существенные препятствия обеспечению реальной преемственности и перспективности в системе образования. В этом случае преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется не тем, развиты ли у будущего школьника способности (выражаясь современным языком — компетентности), необходимые для осуществления новой деятельности, сформированы ли ее предпосылки, а наличием или отсутствием у него определенных знаний по учебным предметам.

Надо признать, что именно такой подход — его можно условно обозначить как узкопрагматический, сориентированный на нужды системы, а

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

не самого ребенка — к раннему обучению детей распространился в последнее время во многих странах. Надо отметить также и тот факт, что этот подход подвергается постоянной массированной критике со стороны научного и образовательного сообщества этих стран.

Основные аргументы такой критики аккумулированы в фундаментальной отечественной школе культурно-исторической психологии, которая связана, прежде всего, с именем Л. С. Выготского, а также с именами Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева и многих других. В частности, Д. Б. Эльконин еще в 80-х гг. прошлого века заметил по этому поводу: «Переход на следующий, более высокий этап развития подготавливается и определяется тем, насколько полно прожит предшествующий период, насколько созрели те внутренние противоречия, которые могут разрешиться путем такого перехода. Если же он будет совершен до того, как эти противоречия созрели, — искусственно форсирован, не принимая во внимание объективных факторов, то существенно пострадает формирование личности ребенка, причем ущерб может быть невосполнимым».

Культурно-историческая психология в последние несколько лет находится в центре интереса со стороны международного научно-образовательного сообщества (M. Коул, J. Wertsch, S. Miller, S. Chaclin, E. Bodrova, D. Leong и др.). Исследования, проведенные в рамках этой школы, а также многолетний опыт применения разработок в сфере образования показывают, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения, гораздо важнее, чтобы ребенок умел самостоятельно их добывать и применять. Школа культурно-исторической психологии делает особый акцент на усвоении ребенком в процессе образования ***культурно выработанных средств,*** которые организуют и нормируют весь процесс детского развития (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. И. Фельдштейн, В. В. Рубцов и др.). Процесс освоения ребенком этих средств носит самостоятельный, творческий характер, однако должен быть особым образом организован. Очень важным аргументом является указание психологов школы Л. С. Выготского на особенность дошкольного детства, на специфические требования к организации обучения в этом возрасте. Существуют ***возрастные ограничения,*** перейдя которые мы волей или неволей подвергаем ребенка психологическому насилию, несовместимому с понятием современного образования.

Значит ли это, что ребенка дошкольного возраста не надо учить? Значит ли это, что специфика дошкольного детства состоит в проживании этого периода принципиально за пределами организованной системы образования? Ответ на эти вопросы: конечно нет.

С точки зрения культурно-исторической психологии необходим совсем другой подход к образованию вообще и к построению преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием в частности. Здесь мы имеем дело с принципиально другой моделью организации дошкольного

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

образования. Этот подход в противоположность предыдущему ставит во главу угла не интересы системы образования, учителя или даже самого ученика в некоем отдаленном будущем, как его понимает система; он сориентирован на конкретные, реальные интересы самого ребенка и его семьи. Этот подход называют иногда личностно-ориентированным или ориентированным на ребенка, и поскольку он нацелен на возрастосообразное развитие каждого ребенка, то обеспечивает ***развивающий*** тип образования, которое строится по своим законам для каждого возраста.

Развивающее образование учитывает как возрастные, так и индивидуальные особенности, интересы и склонности каждого ребенка и опирается на освоение ребенком культурно выработанных средств деятельности, разные виды которой становятся ведущими в разные возрастные периоды развития ребенка. Таким образом, представление о законах развития ребенка в каждом возрастном периоде также основано на том, какие средства адекватны для того или иного возраста.

Развивающая образовательная программа в дошкольном возрасте

Термин ***развивающее образование*** получил довольно широкое распространение в российском образовательном контексте; тем не менее, нам представляется, что его наполнение нуждается в специальных комментариях. Не ставя здесь задачу полного прояснения этого довольно сложного термина, отметим лишь одно обстоятельство, которое кажется важным в рассматриваемом контексте. Это обстоятельство связано с различением развивающего и любого другого образования в глазах педагогов-практиков — учителей и воспитателей детских садов. Несмотря на достаточно большую литературу, в которой обсуждается, что такое развивающее образование (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Д. И. Фельдштейн, В. В.. Рубцов, и др.), практика показывает, что для педагогов, работающих с детьми, это различение весьма туманно. В то же время именно в их руках находятся возможности реализации развивающего образования для каждого ребенка в школе или в детском саду.

При ответе на вопрос, чем развивающее образование отличается от любого другого, важно определить развивающее образование как такой тип образования, который не просто имеет развивающий эффект (это может оказаться справедливым для любого типа образования), но, будучи ориентированным на каждого ребенка, ставит основной своей ***целью*** его ***развитие, реальное продвижение.*** В системе развивающего образования знания, умения и навыки выполняют функцию не столько самостоятельных целей, **v** сколько средств в процессе развития ребенка. То есть учитель (воспитатель) ставит задачу не столько научить ребенка тем или другим знаниям или умениям, сколько обеспечить его развитие с помощью этих знаний и умений.

Это не означает, что детей дошкольного возраста не надо учить. Российское образование сильно именно своими традициями раннего образования ребенка, во многом опирающегося на серьезное обучение. Однако основные усилия педагога должны быть направлены на то, чтобы

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

полученные ребенком знания действительно имели развивающий эффект — и при этом именно для этого ребенка. Откровенная заинтересованность ребенка, его вовлеченность, любознательность и инициативность — вот очевидные показатели того, что идет процесс развития, а не просто «натаскивание» на определенные знания.

Таким образом, постановка цели развития в современных образовательных системах предполагает особый акцент на ***индивидуализации*** образования, которая является одним из основных принципов развивающей дошкольной программы. С другой стороны, не менее важно обеспечить ***вариативность*** образования, которая создает адекватный психолого-педагогический контекст развития детей и творческий характер деятельности педагогов. Создание психолого-педагогических условий для развития детей в соответствии с их способностями и интересами предполагает предоставление им широкого выбора видов деятельности и предметных областей. Таким образом, в качестве второго основного принципа программа дошкольного образования должна обеспечивать детям возможность реального ***выбора.*** С этим принципом связан и третий принцип — ***отсутствие жесткой предметности,*** поскольку именно в интегрированном содержании (например, проектного типа) дети свободны делать широкий выбор и проявлять свои пока еще не структурированные интересы и творческие способности.

Проблематика, связанная с индивидуализацией образования, с необходимостью влечет за собой и весь круг вопросов, касающихся ***возрастной*** специфики образования на разных ступенях. В связи с этим особую значимость приобретает принцип ***самоценности*** каждого ***возраста,*** который может быть раскрыт посредством двойного требования к содержанию и методам образования:

- обеспечение полноты реализации возможностей ребенка определенного возраста;
- опора на достижения предыдущего этапа развития.

Специфика образования в дошкольном возрасте ***(ВОДМВ)***

Принцип самоценности каждого возраста дает представление о том, что подразумевается под спецификой образования в дошкольном возрасте. Попытка наполнения образования в дошкольном возрасте школьным содержанием в начале XXI в. вызывает тем большее недоумение, что еще в прошлом столетии классики отечественной и зарубежной психологии (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов, К. Роджерс, А. Маслоу, Э. Фромм и многие другие) убедительно показали недопустимость и неэффективность искусственного ускорения развития ребенка. Однако важно, не подменяя задачи дошкольного возраста школьными, в тоже время не занижать возможности ребенка-дошкольника, избегая как искусственной акселерации, так и искусственного замедления его развития. Итак, для того чтобы создать развивающую возрастосообразную дошкольную образовательную программу, необходимо точно знать:

1) каковы основные задачи развития в этом возрасте и

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

2) каковы реальные возможности и интересы ребенка дошкольного возраста.

Классические психологические исследования и исследования последних лет дают ответ на первый вопрос. Основное достижение дошкольного возраста — это развитие *базиса личностной культуры* ребенка, его *эмоциональное благополучие, развитие индивидуальных способностей* и *склонностей,* развитие его самостоятельности, инициативы, творческих возможностей, произвольности, любознательности, ответственности, коммуникативной и интеллектуальной компетентности (Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова-Замогильная, В. В. Рубцов, Д. Б. Эльконин, Е. Г. Юдина и др). Эти и другие качества личности ребенка позволяют ему вступить в следующий — младший школьный — возраст заинтересованным и мотивированным к познанию, минуя стрессы и сокрушительные разочарования переходного периода.

Что касается реальных возможностей и интересов ребенка-дошкольника, то они, разумеется, варьируют в зависимости от индивидуальных склонностей ребенка, которые, безусловно, необходимо учитывать, однако имеют при этом и возрастную специфику. Эта специфика определяется тем фактом, что основной (в терминах отечественной психологической теории деятельности — ведущей) деятельностью ребенка-дошкольника является ***игра.*** Этот факт, с одной стороны, хорошо известен педагогам, а с другой — имеет специфическую интерпретацию в современном образовании.

Игра как контекст развития в дошкольном возрасте

В дошкольной игре имеет смысл выделить два вида: игру как форму обучения и свободную игру детей. Надо сказать, что с точки зрения развития ребенка и его действительного (а не искусственного насильственного) обучения трудно отдать приоритет какому-либо из этих двух видов. Свободная игра (свободная для ребенка, но не для педагога, который должен ее искусно организовать, оставив свободной), конечно, как минимум, не менее важна, чем игровые формы обучения. Давно известно, что именно в контексте свободной игры детей появляются и получают дальнейшее развитие все основные достижения дошкольного возраста — воображение и творчество ребенка, принятие им правила, которое даст ему затем возможность владеть собой (Л. С. Выготский, З. В. Мануйленко, Д. Б. Эльконин). Именно свободная игра развивает общение детей между собой и дает им навыки коммуникации — обсуждения, разрешения и профилактики конфликтов, умения договариваться и многое другое. В детской игре получают развитие способности к саморегуляции и метакогнитивные способности ребенка (которые являются предпосылками развития рефлексии). И возможно, самое важное: дети ***любят*** играть. Развивающая программа дошкольного образования не может не учитывать важности свободной игры.

Важность игры в развитии детей младшего возраста давно доказана; в частности, в русле культурно-исторической психологии было проведено

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

множество исследований, посвященных этой проблеме (Д. Б. Эльконин, М. И.Лисина, Е. О. Смирнова и др.).Тем не менее в современном образовании, в контексте первого из описанных нами подходов, детская игра часто воспринимается как нечто несерьезное, имеющее смысл лишь по «остаточному принципу», когда остается время от занятий. При таком подходе времени, разумеется, не остается.

Это одна из самых серьезных проблем, которая присутствует в современных национальных системах образования детей младшего возраста многих стран. Взрослые смотрят на детскую игру как на отдых или развлечение, не понимая, что, если ребенка лишить возможности играть, это нанесет непоправимый вред развитию его личностных и интеллектуальных способностей. Мы сталкиваемся с ситуацией, когда давно доказанный, многократно подтвержденный в прошлом веке фундаментальный закон развития детей этого возраста в наши дни даже не столько отрицается, сколько просто игнорируется. Эта тенденция типична как для отечественного образования, так и для зарубежного, однако в российском дошкольном образовании она имеет свои специфические особенности.

В отечественной педагогике сильный акцент обычно делается именно на игровых формах и методах обучения детей, а не на свободной игре. Уже из сказанного ясно, что дети действительно учатся, играя, однако для развивающей программы очень важно, чтобы играл именно ребенок, а не педагог. Важно при этом, чтобы это была именно игра, а не ее имитация, когда игровая форма используется педагогами как заклинание. Дошкольная программа, ориентированная на развитие детей, обычно касается того, как организовать свободную игру и обучение детей в игровой форме.

Какие бывают программы дошкольного образования?

Образовательные программы для детей дошкольного возраста, в отличие от школьных программ, обычно не только включают в себя процессы, связанные с обучением, но и достаточно подробно расписывают всю жизнь ребенка в детском саду. Таким образом, понятие содержания образования в дошкольном возрасте имеет значительно больший объем (в логическом смысле этого слова), чем в школе, и включает в себя такие, казалось бы, чисто ценностные вещи, как тип взаимодействия педагога с ребенком. Более того, специфика дошкольного возраста делает именно тип взаимодействия с ребенком, а не тот или иной набор зунов одним из ключевых условий развития детей в этом возрасте. Поэтому с точки зрения экспертизы дошкольных программ характер процесса взаимодействия взрослого с детьми, инициируемый программой, на наш взгляд, является пробным камнем для определения развивающего характера программы. Этот аспект является чрезвычайно важным в контексте оценки качества дошкольного образования, которая является одним из основных приоритетов в современном образовании детей младшего возраста.

Существенным показателем при анализе дошкольных программ является их содержание. В частности, в России в связи с принципом отсутствия в содержании дошкольного образования жесткой предметности

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

содержание дошкольного образования дифференцируется не по предметному принципу, а по направлениям развития детей:
• физического;
• познавательно-речевого;
• социально-личностного;
• художественно-эстетического.

Благодаря такому разделению программы могут опираться на специфически дошкольные технологии содержания, которое носит не предметный, а, например, проектный или тематический характер. Эти программы появились в России в конце XX в. и в отечественном образовательном пространстве воспринимаются как современные, новационные, в то время как в зарубежных образовательных системах они встречаются уже с начала прошлого века. В то же время существуют дошкольные программы, опирающиеся на предметный принцип, который, с точки зрения авторов, обеспечивает все эти направления развития. Это, например, традиционные для России программы дошкольного образования, хотя по этому принципу могут строиться и программы, используемые за рубежом.

В рамках рассмотренных нами двух подходов к дошкольному образованию существуют разные образовательные программы, общая специфика которых определяется именно различиями в этих подходах. Прежде всего, это значит, что в дошкольном образовании разных стран практикуются программы, ***ориентированные на учителя*** (воспитателя), и ***программы, ориентированные на ребенка.***

Последние из этих двух мы уже описали выше (в наших терминах это развивающие программы). В образовательном же процессе, построенном по программе, ориентированной на учителя, именно учитель (в детском саду — воспитатель) является центральной фигурой. Инициатива и собственная активность в таком образовательном процессе обычно принадлежат воспитателю, обучение строится на основе образца действия, который демонстрирует воспитатель. Ребенку отводится роль «tabula rasa» (чистой доски), которую педагог заполняет, как правило, одним способом для всех детей, невзирая на их индивидуальные различия. Содержание образования фиксировано и не зависит ни от склонностей детей, ни от конкретной ситуации в группе.

В мировой практике существуют и другие различения между образовательными программами, причем некоторые из них в большей степени относятся как раз к дошкольным программам. В частности, различают так называемые ***рамочные*** программы и программы, в которых детально разработано «знаниевое» и «навыковое» содержание образования и которые предписывают определенные формы и методики проведения занятий. Эти программы условно можно назвать ***конспектными*** не только потому, что они сопровождаются детально расписанными конспектами занятий и методиками их проведения, но и потому, что они вообще ориентируют педагога на воспроизведение (в предельном случае —

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

пошаговое) этих конспектов и прописанных методик. Планирование занятий с детьми в такого рода программах также отражает ее конспектный характер, происходит в предметной логике и обычно повторяется из года в год для детей определенного возраста. Возрастом детей считается так называемый «паспортный», а не психологический возраст, образовательные результаты фиксируются по воспроизведению зунов в предписанной программой форме.

«Рамочные» программы названы так потому, что задают лишь «рамку» образовательного процесса с помощью введения некоторых существенных принципов и оснований для построения образовательного процесса. Они также могут сопровождаться методическими рекомендациями для педагогов, но эти рекомендации носят гораздо более свободный характер и, в крайнем случае, могут представлять собой некоторый «арсенал» возможных приемов и техник для решения тех образовательных задач, которые поставил перед собой педагог. В центре таких программ обычно находится планирование, поскольку оно бывает приспособлено к конкретной ситуации в классе (группе) и сориентировано на каждого ребенка. План отражает поставленные педагогом задачи развития и конкретные шаги по их решению, спланированные обычно на основании наблюдения за детьми и отслеживании развития каждого ребенка. Такие программы вполне допускают разновозрастные группы и следуют не столько за паспортным возрастом детей, сколько за их реальными интересами и возможностями.

Разумеется, крайнее воплощение «конспектных» программ не так уж часто встречается в современном дошкольном образовании. Обычно реальная дошкольная программа представляет собой нечто среднее между рамочной программой и конспектной. Однако в российском дошкольном образовании существует исторический пример конспектной программы, при этом ориентированной на воспитателя.

Примером такой программы может служить Типовая программа обучения и воспитания в детском саду, по которой до 1991 г. работали все дошкольные учреждения России. В то время это была единая образовательная программа, утвержденная на федеральном уровне. В настоящее время эта программа с определенными изменениями также используется в российских детских садах.

К Типовой программе были разработаны методические рекомендации, календарный план занятий, подробные конспекты-сценарии проведения каждого занятия, в основном проходившего в форме школьного урока. Все эти рекомендации совершенно игнорировали индивидуальные особенности детей и были сориентированы на усвоение предметных знаний или умений и навыков, необходимых в обыденной жизни (например, навыков самообслуживания). Стилистика программы была очень жесткой и предписывающей: к маленьким детям было принято обращаться по фамилии, характер эмоциональной поддержки определялся только личностью воспитателя, распорядок дня был жестко определен для разных возрастных групп. В соответствии с этой программой была построена и система

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

планирования занятий — подробного, разветвленного, опирающегося только на знания, предназначенные для усвоения на конкретном занятии.

Основным показателем качества работы как отдельного педагога, так и детского сада в целом являлся объем знаний, умений и навыков, которые дети должны были продемонстрировать в ходе инспекторских проверок. На пример, скорость чтения, умение считать в пределах одного-двух десятков, знания о диких и домашних животных и т. д. Надо заметить, что традиция проверять детей на такого рода знания и умения в настоящее время в России сохранилась во многих случаях при переходе детей в начальную школу. Субъектом таких проверок обычно является школа, однако такая практика, разумеется, влияет и на программы детских садов — в основном через требования родителей готовить детей к школе, «натаскивая» их на определенные знания и умения.

Соответственно была организована и вся система подготовки педагогических кадров: в педучилищах и педвузах студентов учили реализовывать Типовую программу. Разумеется, то, как будет реализована программа, в большой степени зависит от педагога, который по ней работает. Это справедливо для любой программы. Вполне можно было обнаружить фрагменты практики работы по Типовой программе, в которой педагог учитывал интересы детей, поскольку именно это соответствовало его внутреннему убеждению. Тем не менее совершенно очевидно, что программа и подготовка педагогов к работе по ней серьезно влияют на то, какого рода образовательный процесс будет «запущен».

Надо отметить, тем не менее, что программы, ориентированные на учителя, безусловно, обладают определенными достоинствами. В частности, Типовая программа дошкольного образования была сориентирована (и во многих случаях добивалась) на обеспечение неплохого запаса знаний, умений и навыков у детей. При этом в качестве побочного эффекта такого «накопления» происходило когнитивное (знаниевое) образование детей, в особенности тех из них, кто относится к так называемому «познавательному» типу. Тем не менее, развитие личности детей — их инициативы, самостоятельности, ответственности, готовности принимать собственные решения, — которое как было показано, является основной задачей дошкольного периода, резко отставало.

Программа, ориентированная на учителя, может быть как конспектной, так и рамочной; что же касается программы, ориентированной на ребенка, то вряд ли возможно, чтобы она сопровождалась подробно разработанным содержанием, предписанным к реализации. Это невозможно по определению: образовательный процесс, ориентированный на ребенка, строится «здесь и сейчас», в зависимости от конкретной ситуации развития каждого ребенка. Таким образом, личностно-ориентированная программа носит рамочный характер, опираясь лишь на известные возрастные особенности развития детей дошкольного возраста. Некоторые из таких программ имеют большой «арсенал» образовательных методов и приемов, решение о применении которых принимает учитель на основании конкретной ситуации. Другие в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

большей степени опираются на творческие возможности учителя (воспитателя), который совместно с детьми придумывает конкретное содержание обучения. Но, так или иначе, программы, ориентированные на ребенка, не могут иметь жесткого содержательного наполнения, обязательного для всех детей.

Как готовить педагогов для развивающего образования детей младшего возраста?

Таким образом, в системе развивающего образования знания, умения и навыки выполняют функцию не столько самостоятельных ***целей,*** сколько ***средств*** в процессе развития ребенка. Специфика развивающего образования предъявляет особые требования к деятельности педагога: он становится основной фигурой образовательного процесса. При таком подходе роль педагога в образовании детей дошкольного и младшего школьного возраста резко меняется: его задачей оказывается не столько научить ребенка тем или другим знаниям или умениям, сколько обеспечить его развитие с помощью этих знаний и умений.

Именно педагог, в зависимости от индивидуального контекста развития каждого ребенка, подбирает материал и предлагает его ребенку, используя ту или иную ситуацию для дальнейшего его продвижения. Педагог выстраивает индивидуальное содержание образования *для* каждого ребенка и *совместно* с ним в процессе личностно-ориентированного взаимодействия. В контексте взаимодействия педагогов с детьми собственно и происходит развитие личности ребенка, а также его компетентности в определенных предметных областях. Знания и умения в определенном смысле «обслуживают» это взаимодействие, делая его адекватным ситуации развития ребенка.

При таком подходе именно педагоги, работающие в дошкольных учреждениях и в школе, в значительной степени определяют не только сиюминутный контекст развития ребенка и его семьи, но и его дальнейшую жизнь. Это требует достаточно высокого уровня компетентности педагогов и других практических работников дошкольного и начального школьного образования в сфере психологии развития детей этого возраста, а также в личностно-ориентированных, развивающих технологиях образования этих детей, в частности в технологиях обеспечения индивидуального подхода к каждому ребенку.

В то же время педагоги и практические психологи образования в нашей стране (и, как показывают исследования, во многих других странах) в основной своей массе не удовлетворяют этим требованиям. Их знания о возрастных закономерностях развития детей, о его психологических характеристиках изобилуют серьезными пробелами, которые часто заполняются мифологическими представлениями о детском развитии. Необходима организация ***профессионального развития педагогов,*** основанного на продвижении теоретических идей и образовательных технологий, разработанных в рамках культурно-исторической психологии.

В этом плане представляет несомненный теоретический и практический интерес проект федерального государственного стандарта, разработанного на базе Московского городского психолого-педагогического

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

университета. Подготовка воспитателя ДОУ, способного организовать «зону ближайшего развития» ребенка, учитывать в общении с ребенком особенности детского развития, владеющего компетенциями в отношении форм и способов взаимодействия с разными категориями детей от младенчества до школы, является особой задачей и направлением подготовки данного стандарта.

Цели, задачи и условия развивающего образования детей младшего возраста

Проанализированные нами психологические ориентиры развития ребенка-дошкольника определяют ***цели*** образования в этом возрасте:

- охрану и укрепление физического и психического здоровья детей (в том числе их эмоциональное благополучие);
- сохранение и поддержку индивидуальности ребенка;
- развитие ребенка как субъекта отношений с людьми, миром и самим собой.

Эти цели могут быть достигнуты при создании определенных психолого-педагогических условий:

- личностно-ориентированного взаимодействия взрослых с детьми;
- полноценного общения ребенка со сверстниками, старшими и младшими детьми;
- развивающих педагогических технологий, ориентированных на специфику возраста и опирающихся на усвоение культурных средств деятельности в определенном возрасте;
- предметно-пространственной среды, стимулирующей коммуникативную, игровую, познавательную, физическую и другие виды активности ребенка — организованную в зависимости от возрастной специфики его развития;
- возможности выбора для всех субъектов образования (педагоги, дети и их родители) образовательных программ, педагогических технологий, материалов и культурно выработанных средств деятельности.

Таким образом, мы выделили основные тенденции развития образования детей младшего возраста в разных странах. Рамки одной статьи не позволяют нам дать детальный анализ всех важных тем, связанных с проблематикой ВОДМВ, и даже просто перечислить их; тем не менее мы постарались в общих чертах обозначить ключевые, на наш взгляд, проблемы, характерные для этой области. Нам кажется очевидным, что многие из этих проблем имеют интернациональные корни и связаны скорее с расстановкой приоритетов в системе ВОДМВ, чем с особенностями национальных образовательных систем в разных странах. Обращаясь к классикам отечественной и зарубежной психологии, легко заметить, что многие из рассмотренных нами проблем обсуждались в их работах десятилетия назад. Мы можем из этого заключить, что многие из этих проблем относятся к категории так называемых «вечных», что, однако, не освобождает международное сообщество от необходимости решать «их здесь и сейчас». Первая Всемирная конференция ЮНЕСКО по проблемам ВОДМВ, которая состоится в Москве в сентябре 2010 г., является знаком возросшего внимания к этой области образования, обещает интересную дискуссию как по заявленным нами, так и по многим другим важным темам.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Рубцов, В.В. *Современные проблемы образования детей младшего возраста / В. В. Рубцов, Е. Г. Юдина // Мир психологии. - 2010. - № 1 (61). – С.11-225.*

Смирнова Е.О., Рябкова И.А.

СТРУКТУРА И ВАРИАНТЫ СЮЖЕТНОЙ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКА

В статье приводится понимание детской игры в широком и узком смысле: в широком смысле предлагается понимать свободную, эмоционально насыщенную активность, лишенную принуждения и включающую спонтанное опробование себя и предмета игры. Определение игры в более строгом научном смысле было дано Д. Б. Элькониным, рассматривающим сюжетно-ролевую игру как высшую и наиболее развитую ее форму, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми. Авторы отмечают, что последнее не включает многие широко распространенные виды сюжетных игр, где дети не моделируют деятельность взрослых. В этой связи в качестве главного критерия сюжетной игры как ведущей деятельности дошкольника, вслед за Л. С. Выготским, предлагается рассматривать расхождение мнимой и реальной ситуации. В структуру сюжетной игры вводятся дополнительные компоненты: предметы (игрушки), время и пространство игры, взаимодействие с партнером и позиция играющего. Предлагается типология сюжетных игр, основанная на различной позиции играющего и включающая семь вариантов сюжетной игры: традиционная ролевая, ролевая через игрушку, ролевая индивидуальная, режиссерская индивидуальная и совместная, процессуальная и событийная, в которой ребенок действует из реальной позиции. Признание мнимой ситуации главным критерием игры позволяет рассматривать данные виды как самостоятельные формы ведущей деятельности дошкольника.

В соответствии с позициями культурно-исторической теории и теории деятельности, игра рассматривается как ведущая деятельность дошкольника. Именно в ней складываются и наиболее эффективно развиваются главные новообразования этого возраста: творческое воображение, образное мышление, произвольность, самосознание, потребностно-мотивационная сфера ребенка и пр. В современной педагогике значение игры ни в коем случае не отрицается, однако часто рассматривается как чисто дидактическое. Игру используют для приобретения новых умений, представлений, формирования полезных навыков и пр. Однако узко дидактическое значение игры весьма ограничено. Это далеко не лучшее средство обучения. Конечно, можно использовать игру только в дидактических целях, но при этом ее главные, специфические функции отходят на второй план или совсем вытесняются. Игра - это ни в коем случае не упражнение в какой-то частной функции. Это форма жизни дошкольника, главное средство его развития и формирования специфически человеческих способностей.

Ценность игры для детского развития подчеркивается практически всеми - не только психологами, но и педагогами и юристами. Во многих программах дошкольного воспитания этот термин присутствует в различных

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

вариантах («игровая форма», «игровые средства», «игровые технологии») и пронизывает все разделы. Создание условий для игровой деятельности выдвигается как первостепенная задача ДОУ. В Конвенции о правах ребенка наряду с другими жизненно важными правами постулируется право ребенка на игру.

Столь интенсивное и разноплановое использование данного термина побуждает вернуться к его определению, чтобы выделить специфические характеристики детской игры. Важно еще раз обсудить определение понятия «игра» и конкретизировать его через ряд признаков, которые будут служить опорными точками для оценки наличия и качества этого вида деятельности в жизни ребенка. Задача имеет не только научный интерес, но и чисто практическое и даже юридическое значение. Здесь важно обратить внимание на следующие ее аспекты:

- поскольку определения игры многозначны, остается непонятным, что такое право на игру и как проследить, насколько это право реализуется;
- можно ли четко и однозначно отделить игру от неигры и как именно определить полноту условий для игровой деятельности в конкретных детских садах?
- как оценивать степень владения игрой?

Ответы на поставленные вопросы чрезвычайно важны для образования детей младшего возраста. Попытаемся рассмотреть главные признаки игры и выделить определяющие специфику этой детской деятельности.

Мнимая ситуация как критерий игры

Еще Д. Б. Эльконин отмечал: «Слово "игра" - не научное понятие в строгом смысле слова. ... до настоящего времени мы не имеем удовлетворительных определений и объяснений существующих форм игры». С тех пор ситуация мало изменилась: термин «игра» остается полисемантичным и используется в разных контекстах. Несмотря на свою неопределенность, он прочно вошел в детскую психологию и дошкольную педагогику, где используется и в широком и в узком смысле.

В широком смысле игре обычно противопоставляют работу. Игра не имеет практического результата даже при наличии продукта, например, постройки из кубиков. Однако при таком понимании под игрой может пониматься любое обучающее занятие, дидактические игры, организованные взрослым, и любая деятельность под контролем взрослого. Столь широкое употребление термина «игра» приводит к размыванию границ этого понятия и, как следствие, к дискредитации самой деятельности. Все чаще педагоги сталкиваются с феноменом пассивного ожидания детьми предложений взрослого, а на предложение поиграть садятся за стол с дидактическими игрушками. В то же время в истории психологии и философии игра определяется через следующие признаки:

•свободная активность, лишенная принуждения;

•эмоциональный подъем, причем наличие удовольствия от деятельности, а не от ее результата;

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

•спонтанность, импровизация, активное опробование себя и предмета игры.

Присутствие данных признаков в деятельности ребенка может свидетельствовать о наличии игры в широком смысле данного термина. В этом широком контексте к игре можно отнести свободное манипулирование игрушками, самостоятельное экспериментирование, игры с правилами и пр. Вместе с тем к игре нельзя отнести любую деятельность, предполагающую директивную активность взрослого, его руководство и принуждение, даже если при этом используются игрушки или сказочные сюжеты. Поэтому право на игру предполагает время и место для реализации свободной, эмоционально насыщенной, спонтанной деятельности детей.

Определение игры в более строгом, научном смысле было дано Д. Б. Элькониным, который исследовал не игру вообще, а определенный ее вид - сюжетно-ролевую игру - и понимал ее как высшую, развернутую и наиболее развитую ее форму. Он писал, что в такой игре «...воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственной утилитарной деятельности». Однако это определение резко ограничивает круг детских деятельностей, определяемых данным термином. Под него не попадают многие широко распространенные виды сюжетных игр, в которых дети не берут роли взрослых и не моделируют их деятельность: режиссерские игры, индивидуальные игры с куклами, игры в животных и пр. В этой связи целесообразно обратиться к статье Л. С. Выготского, в которой он, как известно, в качестве главной характеристики детской игры определил ***расхождение реальной и мнимой ситуации:*** «Ребенок в игре начинает действовать "не от вещи, а от мысли", не в реальной, а в мыслимой, воображаемой ситуации».

Благодаря этим качествам игры, в ней складываются и наиболее эффективно развиваются главные новообразования этого возраста: творческое воображение, образное мышление, самосознание и пр. Их становление в наибольшей степени способствует формированию сознания и внутреннего плана действия как специфических характеристик человека. Вслед за Л. С. Выготским, мы полагаем, что именно ***создание мнимой (изображаемой) ситуации является главным специфическим признаком игры,*** определяющим ее отличие от любой другой деятельности. Роль - это частный случай мнимой ситуации («мнимого Я») и может характеризовать классическую, развернутую ролевую игру, подробно описанную Д. Б. Элькониным. Однако существуют другие сюжетные игры, где позиционного замещения (т. е. роли) нет, но есть мнимая ситуация, в которой ребенок действует «не от вещи, а от мысли», и есть содержание (сюжет), т. е. определенная последовательность событий. Поэтому эти игры, не являясь ролевыми, остаются сюжетными.

Под словом «мнимый» мы понимаем осознанно совершаемый ребенком выход за пределы реального воспринимаемого и приписывание ему новых значений, т. е. то, что дети обозначают известным словом «понарошку» (или «как будто»). Это не воображаемая ситуация, а

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

одновременное удержание реальной и изображаемой ситуации. Таким образом, мы отличаем ее от фантазирования: в последнем отсутствует изображение, выражение внутреннего содержания. Утрата одного из двух планов (реальности или изображения) говорит об отсутствии мнимой ситуации и, следовательно, игры.

В отличие от роли, мнимая ситуация является универсальной, общей для всех вариантов сюжетной игры характеристикой и содержит в неразрывном единстве аффективно-мотивационную и операционально-техническую составляющую.

Важно подчеркнуть, что воображаемая ситуация в игре существует не в воображении ребенка, а в его практических действиях (совместных или индивидуальных). Она «удерживается» на разных опорах, каждая из которых в игре помимо реального существования приобретает новое, привнесенное ребенком значение. В этом смысле мнимая ситуация создается и существует посредством различных аспектов, которые можно считать структурными составляющими игры.

Структурные составляющие игры

Рассматривая структуру сюжетно-ролевой игры, Д. Б. Эльконин выделял ***игровой сюжет*** и ***содержание игры.***

Сюжет - это та область действительности, которую ребенок воспроизводит в игре. В отличие от него, содержание отражает то главное, что ребенок выделяет в человеческих отношениях. Здесь отражается более или менее глубокое проникновение ребенка в человеческие отношения. Однако данных характеристик явно недостаточно для тех задач, которые выдвигает современная практика, а именно для описания характера той или иной игры и для типологии детских игр. В своей работе мы попытались представить структуру сюжетной игры более развернуто, включив в нее разные составляющие, каждая из которых представлена в двух планах: реальном и идеальном. К ним относятся ***предметный план, пространство и время игры, взаимодействие с партнерами, позиция ребенка в игре.*** Выраженность и содержательное наполнение данных аспектов задают характер игры и могут быть использованы для анализа ее конкретного вида. Рассмотрим их более подробно.

Предметный материал игры (игрушки и предметы-заместители) традиционно не входит в структуру игры, несмотря на то, что игрушки и другие предметы являются самым распространенным средством создания мнимой ситуации и без них не обходится почти никакая детская игра.

Самые распространенные игровые предметы - это игрушки. В строгом смысле игрушкой (т. е. средством игры) является предмет, позволяющий ребенку выйти за пределы воспринимаемой ситуации. Среди них выделяют *образные игрушки, предметы оперирования, маркеры пространства.*

Образные игрушки открывают возможность одушевления, оживления и принятия на себя опыта и переживаний ребенка. Той же функцией могут обладать и так называемые атрибуты роли (шапочки, повязки, воротнички),

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

которые призваны помочь ребенку почувствовать себя другим, принять новую ролевую позицию.

Принятию и удержанию игровой ситуации способствуют предметы оперирования в игре (игрушечные сабли, кухонная утварь) и маркеры пространства (дома, деревья, мосты). Все эти вещи помогают ребенку создать и удержать мнимую ситуацию.

Возможность включать предметы в игру и вариативно их использовать является важнейшей характеристикой игры. Иногда место предмета в структуре игры определяет ее вид (режиссерская или ролевая игра) или отражает важный для ребенка сюжет игры (например, поиск сокровища).

Пространство игры. Это занимаемая в игре площадь, «охват» (много/мало места) и другие характеристики пространства (тесно/свободно, далеко/близко, высоко/ низко и т.д.). Посредством этих характеристик пространство дифференцируется и придает смысл, т. е. обосновывает те или иные действия. Например, «идти в магазин» нужно, потому что он находится на некотором расстоянии от дома. Дети, для которых протяженность становится важной характеристикой пространства, обязательно обозначают этот путь в игре (действием или словом), хотя в реальности «магазин» может находиться на границе с «домом». Соблюдение пространственных границ в игре, стремление обозначить их говорит о развитых пространственных представлениях. Кроме того, пространство, организуясь через предметные опоры или «маркеры пространства», свидетельствует о внутреннем пространстве личности ребенка и о способах его коммуникации. Например, в исследовании Т. В. Пивненко показано, что дети, не принимаемые сверстниками, отличаются схожими особенностями в построении пространства в игре: захватывают очень большое пространство, жестко его отграничивают или, наоборот, играют в очень тесном пространстве, совершенно не готовые его отстаивать.

Время игры. Эта характеристика предстает в игре в трех формах:

1) *сюжетное* - время, которое изображается в игре, т. е. в какое именно время происходит то или иное изображаемое событие (например, играют «в зиму» или «в ночь»), и его длительность. Длительность эта именно изображаемая, а не объективная, т. е. ребенок обозначает в игре, что событие длится долго-долго. Сюжетное время отражает, во-первых, степень владения ребенком категорией времени и, во-вторых, может отражать какие-то значимые мотивы. Например, мальчик в рамках разных сюжетов (приготовление еды, приход гостей и др.) проигрывает мотив ожидания - делает его предметом игры («надо еще чуть-чуть подождать», «уже недолго осталось», «нескоро придут» и т. д.);
2) *организационное,* т. е. планирование и его реализация. Как известно, способность планировать свою игру вначале чрезвычайно мала, с развитием игры период планирования возрастает и порой она почти вся превращается в планирование. С точки зрения оценки игровой деятельности, интересны дальность

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

перспективы и ее пошаговость (или обобщенность), следование задуманному, учет реального времени при организации игры (например, «сжатие» игры с сохранением замысла, чтобы успеть завершить игру);

3) *реальное,* т.е. то, которое можно объективно замерить: настоящая длительность действия, ситуации, повторяемость сюжета, время планирования, обсуждения и т.д. Длительность и повторяемость сюжета (действия) говорят нам об индивидуальной значимости того или иного мотива для ребенка. Это может быть связано с освоением какого-то мотива или с его проживанием как аффективно значимого.

Игровое взаимодействие. Общение с другими в игре разворачивается на двух уровнях: в рамках сюжета (на уровне ролевых или реальных взаимоотношений, как в событийной игре), или за его пределами. С одной стороны, дети общаются в мнимой ситуации, а с другой - по ее поводу. В совместной игровой деятельности постоянно происходит переход с одного уровня на другой - переходя на уровень ролевых отношений, дети подчеркнуто меняют манеры, голос, интонации и пр. Это может свидетельствовать, что дошкольники отчетливо разделяют ролевые и реальные отношения, причем эти реальные отношения направлены на общее для них дело - игру.

Ролевое взаимодействие как элемент структуры и единицу анализа игры ввела Л. И. Эльконинова, выделив особую форму такого взаимодействия - *двухтактность.* Эта форма, по нашим наблюдениям, может носить различный характер в игре и быть по-разному представленной в личности ребенка. Например, есть дети, склонные к вызовам в игре и не принимающие ответы партнеров; есть дети, вызовы которых направлены не на партнера, а, скорее, на общность «Я + партнер» и предполагают совместное преодоление. Л. И. Эльконинова не говорит о двухтактной форме в реальном взаимодействии детей. Но в реальном общении детей по поводу игры также можно усмотреть два такта (вызов и ответ): дети вносят свои предложения, выражают недовольство действиями партнера, обсуждают и планируют игру и пр. Важно подчеркнуть, что игровое взаимодействие не обязательно включает в себя ролевое - игровая ситуация может поддерживаться за счет других элементов, например, мнимых событий, пространства.

Позиция играющего. Важнейшей характеристикой игры является позиция в ней самого ребенка. Под позицией мы понимаем то место, которое в структуре игры занимает собственное «Я играющего». В эксперименте Д. Б. Эльконина и В. А. Недоспасовой, направленном на изучение развития децентрации, позиция играющего была названа «условно-динамической». Однако Д. Б. Эльконин подчеркивал, что такая позиция имеет место только в коллективной ролевой игре. В индивидуальной игре, в том числе в игре с куклой, «...нет жесткой необходимости ни в смене позиции, ни в координации своей точки зрения с точками зрения других участников игры.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Возможно, что при этом игра не только не выполняет функцию «моральной и познавательной децентрации», но и, наоборот, фиксирует еще больше личную, единственную точку зрения ребенка на предметы и отношения, фиксирует эгоцентрическую позицию». На наш взгляд, любая игра способствует развитию децентрации. По словам Л. С. Выготского, «ребенок учится в игре своему Я». Создавая фиктивные точки идентификации (свое другое Я) и соотнося себя с ними, он выделяет себя и осваивает свое Я. В игре, благодаря расхождению смыслового и видимого поля, становится возможным действие «от мысли, а не от вещи» (Л. С. Выготский), от собственного замысла, а не от ситуации. Такая дифференциация Я представляет собой механизм децентрации: невозможно встать на позицию другого, не найдя в себе схожей позиции, и наоборот - мы тем легче встаем на позицию другого, чем более дифференцированно наше Я.

Позиция Я существенно различается в разных видах игр. Поскольку играющий ребенок - ее создатель - является центром и источником игры, мы полагали, что позиция играющего может быть положена в основание классификации видов игры. Выделенные компоненты структуры игры позволяют создать типологию игры, показав неповторимую структуру каждого вида.

Типология сюжетных игр

Позиция играющего может быть ролевой, режиссерской и реальной. В соответствии с этим можно выделить три типа сюжетной игры, каждый из которых включает несколько вариантов. Остановимся на их краткой характеристике.

Ролевая игра - предполагает принятие на себя роли и действия от ее имени. В таком принятии роли происходит слияние себя с другим, погружение в другого с одновременным сохранением самого себя как зрителя происходящей игры. Здесь ребенок находится одновременно в двух позициях - реальной и изображаемой. «Я» ребенка *условно идентифицируется с позицией.* Ролевые игры имеют несколько вариантов:

1. *Ролевая игра* - «классический» вид игры, подробно описанный Д. Б. Элькониным и многими исследователями игры. В структуре этого вида игры мнимая ситуация предполагает общение с партнерами в двух планах: реальном и ролевом. Большой вклад в понимание игровой ситуации внесли Л. И. Эльконинова и Т. В. Бажанова, дополнив представление Д. Б. Эльконина о единице игры, которая понимается как «... не одна изолированная роль, а соотношение двух ролей (ролевого действия, вызывающего ответное, и только в силу этого осмысленное действие)».
2. *Ролевая игра через игрушку.* Здесь роль «отдается» образной игрушке (кукле или любой другой) и осуществляется через нее. Сегодня это довольно распространенный вид игры, который встречается значительно чаще, чем другие. Интересным является сам феномен выбора игрушки в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

качестве своего «представителя» для партнера по игре. Структура такой игры осложняется - ролевое общение носит «опосредствованный» куклой характер. Последняя становится носителем слов, действий и переживаний ребенка, который она «адресует» своему партнеру - кукле другого ребенка.

3. *Ролевая игра без партнера* - здесь ребенок принимает на себя роль и взаимодействует с воображаемым партнером. В данном случае игра отличается отсутствием реального взаимодействия и спецификой ролевого поведения - оно представлено одним ребенком. То есть один ребенок перевоплощается в различные роли и общается то от одного, то от другого лица. Такая игра требует минимум предметных атрибутов и происходит в основном во внутреннем плане.

Режиссерские игры - сюжетные игры, в которых ребенок, не принимая на себя определенной роли, действует от имени разных игрушек, т.е. делегирует роли игрушкам и выстраивает между ними отношения. В таких играх «Я» ребенка условно идентифицируется скорее с темой, историей, происходящим, например, конфликтом между персонажами. Позиция играющего отстранена от какой-то определенной роли, носит дистанцированный характер и идентифицируется, скорее, с событийным рядом. Играющий как бы смотрит сверху на то, что происходит в игре, и поочередно принимает позиции разных игрушечных персонажей, не совпадая ни с одним.

К режиссерским играм относятся:

1) *индивидуальная режиссерская игра,* когда играющий занимает позицию режиссера происходящих событий, а не их непосредственного участника. Ребенок находится над ситуацией, вне ее, почти в буквальном смысле глядя на нее сверху, со стороны. Структура этого вида игры похожа на структуру ролевой игры без партнера: ролевое взаимодействие создается одним играющим. Различия в том, что оно носит «опосредствованный» характер, т. е. осуществляется через кукол;
2) *совместная режиссерская игра* - предполагает ролевое взаимодействие с партнером через игрушки и одновременно обычную режиссерскую игру, т. е. в структуре такой игры будет: а) реальное взаимодействие партнеров, б) ролевое через игрушки и в) ролевое через игрушки, представленное одним ребенком.

Событийные игры - сюжетные игры, в которых ребенок участвует с *позиции «реального Я».* Здесь ребенок действует от своего имени. При этом он может общаться с куклой, использовать предметы заместители и существовать в изображаемом пространстве и времени. Все это дает

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

основание считать данную деятельность игрой, несмотря на отсутствие условной позиции играющего.

К таким играм относятся:

1) *процессуальная игра,* которая характеризуется отсутствием ролевого взаимодействия. Мнимая ситуация при этом вполне может отражать элементы отношений. Например, девочка Таня понарошку сердится на куклу. То есть в структуре такой игры мы будем видеть не обобщенные роль или историю, а отдельные игровые элементы - предметы и/или игровое взаимодействие с отсутствием игрового пространства, роли и т. п.;

2) *событийная игра.* Здесь ребенок участвует в игре с реальной позиции, т. е. остается «собой» в игровой ситуации. Например, играет, как будто встретился с разбойниками или подружился с привидением, попал в сказочную страну. При этом возможно реальное взаимодействие, т. е. дети могут играть вместе, не принимая на себя роли. Например, двое детей спасаются от «наводнения»: залезают на диван, прыгают по стульям, «паникуют» и придумывают план спасения. Или другой пример, приведенный Л. С. Выготским: «...дети, сидя за настоящим столом, могут играть в обед, или ... дети, которые не хотят укладываться в кровать, говорят: «Давайте играть в то, что как будто бы ночь, нам надо идти спать».

Если ребенок играет один, то чаще всего он, все же сохраняя реальную позицию, играет какую-нибудь роль (тех же разбойников и привидений), поэтому игровое взаимодействие получается своеобразным: «реальное Я» взаимодействует с «ролевым Я».

Таковы в общих чертах основные варианты сюжетной игры, каждый из которых имеет свое неповторимое сочетание структурных компонентов. Важно еще раз подчеркнуть, что при всех вариантах объединяющим началом всех видов игры является наличие мнимой ситуации. Мы полагаем, что выделенные структурные компоненты игры и ее типы позволяют, с одной стороны, более четко определить критерии этой деятельности, а с другой - расширить понимание ведущей деятельности, включив в нее другие варианты игры. Признание мнимой ситуации главным критерием игры позволяет рассматривать процессуальную игру, режиссерские игры и игру без роли как вполне самостоятельные и по-своему важные для детского развития формы детской деятельности. Эти игры (режиссерская, ролевая с игрушкой и др.) очень естественны для детей, и выносить их за рамки ведущей деятельности неправомерно. Поддержка этих игр может способствовать обогащению жизнедеятельности детей и ее организации в соответствии с возрастными особенностями дошкольника.

Смирнова, Е.О. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника / Е.О. Смирнова, И.А. Рябкова // Психологическая наука и образование. – 2010. - № 3. – С.62-69.

Фельдштейн Д. И.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

СУЩНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА И ЗАДАЧИ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья подготовлена по материалам доклада, сделанного на общем собрании РАО. Рассматриваются особенности функционирования и развития Детства как социальной целостности в современном Социуме. Определяются существенные изменения в социальной ситуации развития растущего человека, а также новые характеристики его самого, новые сложности и возможности роста-развития. Особое внимание уделяется изменению характера и условий взаимодействия Мира взрослых и мира Детства. Обсуждаются роль, характер и степень воздействия информационного пространства на интеллектуальное развитие детей, их отношений, психологическое и социальное развитие в целом. Выдвигаются наиболее значимые проблемы образования и воспитания, стоящие перед современным обществом и наукой.

Говоря словами Президента России Дмитрия Анатольевича Медведева, задачи определения стратегии и программы «возрождения российской образовательной системы» требуют глубинного понимания специфики функционирования и воспроизводства современного Детства, его исторической, социокультурной и психологической составляющих в контексте тех принципиально важных изменений, которые произошли в человеческом сообществе вообще, российском обществе в частности.

Это полагает, во-первых, многоуровневую и многохарактерную оценку реальной исторической ситуации, социокультурной среды, в которой сегодня объективно функционирует и развивается Детство; во-вторых, не просто уточнение и углубление наших знаний о Детстве как особом социальном феномене, его месте в социуме, но и о проявлении всех его сущностно значимых особенностей и характеристик в современном мире; в-третьих, выявление специфики самого процесса развития современного Детства, изменений, подвижек, фиксируемых в дифференцированной представленности и на разных его этапах, и на всей дистанции онтогенеза.

Что касается первой позиции, то глубина преобразований, которые произошли в наше время, свидетельствует о качественном скачке — реальном переходе человечества в исторически новое состояние, который некоторые исследователи определяют как цивилизационный слом. Такие преобразования произошли во всех сферах жизнедеятельности человека: в социальной, экономической, культурной, демографической, этнополитической, экологической и др. Изменился энергетический потенциал общества в целом и разных регионов и стран, обусловив новую расстановку сил в мире. Изменились системы отношений людей в разных сферах и на разных уровнях. Изменились взгляды современного человека, нравственные ориентиры, и, что чрезвычайно опасно, все чаще нарушаются моральные и этические нормы. Последнее проявляется, в частности, в росте фундаментализма, национализма, сепаратизма. В результате резких изменений произошла дезориентация людей …

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Сегодня человек живет в качественно новом пространстве открытых границ, в новых ритмах. Он находится под воздействием огромного прессинга неранжированной, чаще хаотической информации, что определяет изменения его восприятия, сознания, мышления. Значительные изменения отмечаются в развитии потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, меняются ценности, появляются новые потребности и новые возможности их реализации.

Особенности и характер всех этих процессов наиболее выраженно проявляются в Детстве, когда постоянно происходят сложные возрастные психические и социально-психологические изменения в развитии растущего человека, активно осуществляется процесс социализации и индивидуализации его, осваиваются нормы поведения в обществе, отношений в нем.

В этом плане Детство представляет собой не просто «не взрослое» состояние людей и не только определенную совокупность множества детей, объект воздействия мира взрослых. Детство — это особое целостно представленное социальное явление, имеющее определенное временное протяжение, определенное содержание процесса взросления человека.

Как особый социальный феномен Детство исторично — на исторически разных этапах развития общества оно имеет разную емкость и структуру его поуровневой «организации».

Функционально Детство предстоит как объективно необходимое состояние в динамической системе общества, состояние процесса вызревания подрастающего поколения и поэтому подготовки к воспроизводству будущего общества.

В своем содержательном определении Детство — это процесс постоянного физического роста, накопления психических новообразований, освоения социального пространства, рефлексии на все отношения в этом пространстве, определения в нем себя, собственной самоорганизации, которая происходит в постоянно расширяющихся и усложняющихся контактах ребенка со взрослыми и другими детьми.

Сущностно Детство представляет собой форму проявления, особое состояние социального развития, когда биологические закономерности, связанные с возрастными изменениями ребенка, в значительной степени проявляют свое действие в его социальном развитии, «подчиняясь», однако, во все большей степени регулирующему и определяющему действию социального.

Представляя неотъемлемую часть общества, Детство полагает постоянное изменение растущего человека в его расширяющейся, углубляющейся деятельности (игровой, учебной, трудовой, художественной, организационной), но одновременно выступает как особый обобщенный субъект многоплановых, разнохарактерных отношений с Миром взрослых. И важнейшим фактором этих изменяющихся отношений выступает система взаимодействия Детства с Миром взрослых. При этом отношение Взрослого мира, взрослого сообщества к Детству, независимо от определения его

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

верхней границы, которая в разных обществах разная, как и внутренняя дифференциация периодов, — это объективно и субъектно задаваемое отношение к нему как особому состоянию, как явлению, находящемуся вне взрослой сферы жизни. И в этом отношении преобладает однонаправленность, которая выражается в том, что Детство воспринимается взрослыми как своего рода «приемник» воздействий (и в этом плане как объект), в большей или меньшей степени осваивающий, присваивающий воздействия взрослого сообщества, рефлексирующий на них.

Между тем Детство не просто реагирует на Мир взрослых, оно само объективно и весьма активно ставит перед ним все новые и новые задачи.

Разумеется, взрослым трудно согласиться с тем, что развивающееся Детство стимулирует развитие их Мира через, своего рода, диктат развивающихся потребностей. Этот диктат, во-первых, связывается с реальной позицией ребенка по отношению к Взрослому миру, который им осваивается. Причем это освоение осуществляется ребенком не просто в форме эстафетной связи, когда эстафетная «палочка» принимается на бегу, а в условиях возникновения ответных действий разного рода, разного характера. И это не только и не столько растущие потребности ребенка в новых игрушках, играх, книжках, действиях, отношениях, но и объективная постановка в изменившихся условиях новых задач образования и воспитания. Вот самый простой пример: имея сегодня дело с новыми электронными, компьютерными игрушками, играми, ребенок в своих отношениях к ним ставит такие вопросы, которые требуют наряду с осмыслением их взрослыми еще и соответствующих действий последних.

Во-вторых, этот диктат связан с новым современным уровнем саморазвития ребенка, который стремится к собственному поиску решения определенных, встающих перед ним задач, в том числе и учебных.

В-третьих, детское сообщество значительно более динамично, чем традиционно оценивают его взрослые, осуществляя поиск, прежде всего, устойчивых закономерностей. Между тем сегодня особенно важно определять, устанавливать направленность, динамику, интенсивность и характер изменений в развитии Детства и появление новых закономерностей.

В-четвертых, диктат Детства определяется и взглядом детей на Взрослый мир. Речь идет не о потребительской зависимости растущих людей (физической, материальной, социальной и пр.), а об отношении к взрослым как к посредникам, открывающим им, детям, будущее, и как к соучастникам их деятельности.

То есть перед нами сложное, многопланово обусловленное взаимодействие Детства и Взрослого мира, в котором активно участвуют обе стороны. И именно в пространстве осуществления процесса этого взаимодействия произошли сейчас большие изменения, которые во многом определяют специфику развития современного Детства, многие характерные особенности его реального состояния и функционирования.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

В этом пространстве реально фиксируется своего рода отстранение Взрослого мира от Детства. Дети сегодня в принципе вышли (естественно, при сохранении социально обусловленных объективно необходимых возрастных и поколенческих связей) из системы постоянного контакта со взрослым сообществом.

Если еще 3-4 десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого социума — семьи, класса, ближайшего окружения, дворовых компаний, пионерской организации и всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому субъекту, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию, когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов он находится в огромном развернутом социальном, в том числе новом знаниевом, пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей, прежде всего, из телевизора; перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и открывая бесконечное число разного рода форм отношений, связей, действий. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно и часто бесконтрольно, не только ломанно вписывается в жизнь ребенка, в том числе в систему его образования в широком смысле, но и представляет собой качественно иной тип передачи знаний, противостоящий стационарному образованию, принципиально меняющий, в частности, сочетание зрительного и слухового восприятия детьми информации и влияющий на изменение их мышления, самосознания, миропонимания.

Все это происходит в обстановке как резко изменившейся системы отношений взрослых и детей, так и изменившихся отношений самих взрослых в коллективе, в обществе, включая отношения между родителями, понимание ими ценностей, а главное, часто в обстановке потери ответственности за детей, что приводит, как показывают материалы проводимых исследований, к психическому напряжению, тревожности и т. д. последних.

Представляется, что в числе многих и разных причин, приведших к такому положению, особое место занимает тот факт, что в нашем Взрослом мире реально не выработано отношение к Детству как субъекту взаимоотношений. Отсутствует, в частности, соответствующее, в том числе четко дифференцированное, отношение к характеру, условиям его социального созревания. Это, например, проявляется в том, что взросление, самостоятельность, общественная ценность растущего человека не подчеркиваются, не фиксируются, атрибутивно не обозначаются. Положение ухудшилось даже по сравнению с Античностью и Средневековьем, где были специальные ритуалы поэтапной фиксации взросления и, наконец, серьезное, четко подчеркиваемое принятие во взрослое общество. Сегодня в нашем обществе, с одной стороны, сняты многие табу; с другой — отсутствует доверие к растущим людям, в том числе в условиях «вывода» их за пределы узко детских дел и забот. Ребенок, подросток, реально поднимающийся на новый уровень социальной зрелости, не включается всерьез, последовательно

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

в сферу деятельности общества, не включается и в обсуждение на доступном растущему человеку уровне тех проблем, которыми живут взрослые, — экономических, экологических, социально-политических и др., формирующих в той или иной степени чувство ответственности и нужности. Не случайно, в частности, усиливаются так называемые горизонтальные, всегда актуальные связи, например, подростков между собой, порождающие огромное число различного рода объединений, в том числе антисоциальной направленности.

При этом в организации отношений Взрослого мира и Детства не осуществляется своего рода непрерывность преемственности. На каждом этапе возрастного развития ребенок рассматривается «локально» — к младшему школьнику относятся как к младшему школьнику, к подростку лишь как к подростку — без понимания и учета в каждом случае перспектив его последующего развития, когда младший школьник — это будущий подросток, подросток — будущий юноша. Не установлены в должной мере реальные связи, взаимозависимости социального созревания детей разных возрастов, не определены темп, ритм данного процесса, условия его успешного осуществления на каждом возрастном этапе и в непрерывности возрастных переходов.

Между тем все вышеотмеченные моменты требуют не только учета, но и специального исследования особенностей психического состояния современного ребенка, попавшего практически в целом в новую среду своего роста-развития. Отмечается интенсивная примитивизация сознания детей, рост цинизма, грубости, жестокости, агрессивности. А за этими внешними проявлениями кроются внутренние глубинные переживания ребенка — неуверенность, одиночество, страхи в то же время инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность, т. е. те современные приобретения Детства, которые являются тяжелой потерей для него.

Я специально акцентирую внимание не на проблемах отдельных детей или отдельных возрастных групп детей, а на проблемах в целом изменившегося Детства, изменившегося пространства его функционирования, на изменившихся уровнях его не только социального, но и психофизиологического созревания, что порождает множество вопросов — педагогических, психологических, физиологических, философских, культурологических.

Поскольку Детство как сложная система, в которой образуется растущий человек, функционирует сегодня в принципиально новой исторической ситуации и претерпевает в ней новые чрезвычайно глубокие и серьезные изменения, остро необходима выработка развернутой программы познания особенностей именно современного Детства.

Перед нами — педагогами, психологами, физиологами, дефектологами — встает огромное множество теоретико-методологических задач, разных по емкости, характеру, значению.

Однако в основе всех требующих научной проработки задач, проблем, направлений лежит необходимость четкого понимания современного

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Детства, его оценки в дифференцированной характеристике, выявления специфики функционирования именно в данной исторической ситуации.

Отсюда, во-первых, нам предстоит детально раскрыть особенности социокультурной среды развития Детства в разных ее формах и во всей многоуровневой ее представленности, выявляя основные факторы, характер, степень и силу воздействия ее на детей — от социально-культурной ситуации российского социума в целом до различных отдельных макро- и микросред, в которые включен ребенок.

Во-вторых, важно на базе учета и выявления общих закономерностей, в том числе наиболее устойчивых особенностей и принципов развития, выделить и изучить особое целостное состояние Детства, раскрыв не только его уровни и компоненты, но и весь фронт «развития». В качестве одной из главных здесь актуализируется задача установления и рассмотрения единой «кривой развития», того, что развивается в результате взросления как качество, свойство, состояние, что развивается как системообразующее начало, определяющее человека в его личностном становлении, и по отношению к чему выявляется, раскрывается общее и особенное в личности; что лежит в основе проектирования растущего человека как личности, в чем выражается содержание взросления на выходе ребенка во взрослое состояние, чем он должен обладать как взрослый. То есть предстоит понять и прописать, как происходят процессы социализации, индивидуализации и идентификации на всем протяжении Детства. Какие механизмы используются при этом детьми, сопоставляющими себя с окружающим Миром, группами людей, конкретным человеком. При этом предстоит углубленно изучить проблемы перехода от одного возраста к другому, содержание, механизмы этих переходов, особенности взаимодействия конкретной социальной ситуации развития и специфики формирования Детства в данной ситуации.

В-третьих, необходимо проследить за теми реальными изменениями, которые произошли в развитии современных детей, а именно четко определить характер этих изменений, направленность и тенденции их действия и т. д., в частности проверить соответствие имеющихся возрастных параметров, установив, в какой степени они сохранились, а в какой мере изменились, выявив, как соотносятся устойчивые характеристики возрастов с теми особенностями, которые приобретаются в сегодняшней конкретно-исторической ситуации, рассмотрев подвижки в уровнях психофизиологического и социального созревания, неравномерности их развития, четко проявляющиеся на каждом этапе Детства — преддошкольном, дошкольном, младшем школьном, подростковом, юношеском.

В-четвертых, особенно важно тщательно проанализировать изменения в развитии сознания, самосознания детей, раскрыв особенности восприятия, памяти, мышления современного ребенка, выявив характер и последствия изменяющейся работы мозга. В контексте этих направлений психолого-педагогических, психофизиологических исследований необходимо

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

установить реально складывающиеся нормы современного психического, личностного развития ребенка на разных возрастных этапах Детства, уточнив новообразования в различных сферах психики (когнитивных, мотивационных, эмоциональных). При этом важно специально обратить внимание на углубление исследования разных для различных возрастов сензитивных периодов развития, т. е. периодов, наиболее чувствительных к осознанию, усвоению и реализации норм, форм, условий человеческой жизнедеятельности.

В-пятых, при учете уже зафиксированных изменений, которые произошли в развитии высших психических функций, а также в потребностно-мотивационной сфере, произвольном поведении, общих и специальных способностях детей на разных стадиях онтогенеза и т. д., важно особое внимание обратить на проблему определения зоны ближайшего развития растущего человека, выявления «резервов» психического развития ребенка, в том числе и возможностей ускорения этого развития и углубления его содержания, что актуализирует необходимость проведения соответствующих исследований и корректировки периодизации современного Детства как научной основы модернизации системы образования.

В-шестых, особую значимость приобретает задача установления ориентиров, направлений личностного развития растущих людей, которая никогда не стояла так остро, как в наши дни, в условиях неопределенности, в ситуации, когда Взрослый мир, с одной стороны, стал значительно меньше (в том числе в рамках активно организованных социокультурных воспитательных воздействий) «прессинговать» молодого человека; с другой — серьезно нивелировалось значение для ребенка, подростка проблемы будущего. Отсюда возрастает важность раскрытия условий, средств, углубления исследования закономерностей не только когнитивного, социального, но и духовного развития детей, их переживаний, стремлений, сомнений.

При этом актуализируется необходимость выявления средств, механизмов, условий формирования ценностной базы растущих людей, их нравственных установок и ориентации, введения в мир большой духовной культуры, формирующей уважение Человека, уважение важнейших человеческих качеств, разработки, в частности, психолого-педагогических основ воспитания личностных особенностей, аккумулирующих в единстве лучшие черты конкретного этноса, российского народа в целом и общечеловеческих ценностей.

В-седьмых, следует определить возможности углубления и активизации психолого-педагогического воздействия: а) на формирование структуры потребностей растущих людей; б) усиление их эмоционально-волевой стабильности, психологической устойчивости к возникающим трудностям, преодоление разных форм тревожности, жестокости, агрессивности, химических и игровых зависимостей. Следует прилагать усилия для выявления характера действия-воздействия новых молодежных

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

субкультур, новых возникающих социальных связей на развитие ребенка, для определения условий и механизмов положительного канализирования их влияния и актуализации развития нравственных начал. Необходимо обеспечивать психолого-педагогическую поддержку саморазвития, самореализации растущего человека, в том числе и путем организации специальных тренингов, а также поиска других новых, неожиданных форм воздействия Взрослого мира на Детство.

В-восьмых, исключительную важность приобретает задача выявления характера и особенностей процесса реального усвоения, присвоения детьми знаний в условиях кардинального изменения самого знаниевого пространства, его открытости и с учетом этого — углубления поиска путей систематизации знаний, их уровня, широты на разных этапах обучения, что требует не просто учета возрастных особенностей ребенка, но раскрытия возможностей оптимизации его умственной и речевой деятельности, определения особенностей овладения мыслительными операциями, действиями, установления резервов и возможностей развития и целенаправленного формирования познавательных процессов в ситуации существующего информационного прессинга. Это, в частности, предполагает, что сегодня особенно актуален поиск путей, возможностей управляемого инъектирования телевидения, Интернета и других потоков многоплановой информации в структуру образования. Речь идет именно не просто об использовании телевидения и Интернета, а об установлении связи и взаимодействия в соотношении проблем, тем, изучаемых в учебных дисциплинах, с информацией, поступающей к обучающимся независимо от образовательных программ, но корректируемой с учетом их содержания.

Определяя условия формирования интеллектуальной сферы ребенка, мы обязаны не просто создавать новые учебные книги и пособия, но понимать и указывать педагогам-практикам, как не только противостоять негативным информационным влияниям, но и использовать положительные их моменты и широкие возможности. Одновременно мы призваны раскрыть пути, механизмы выработки у школьников избирательного отношения к информации; научить их умениям ее ранжировать в процессе самостоятельного присвоения знаний, что требует от нас специального изучения коллективного сознания, обобщенного интеллекта, ставшего результатом того, что благодаря вхождению в Интернет и учащиеся, и учителя могут получать новые знания одновременно. Однако у них разная скорость их приобретения, разное восприятие, разная реакция. Поэтому сегодня остро необходимы разработка педагогических, психологических, психофизиологических, психолого-дидактических основ построения учебников и учебных книг действительно (а не в качестве лозунга) нового поколения, выявление возможностей их реальной взаимосвязи с новейшими информационными технологиями, включая Интернет в определенных пространствах его действия. При этом нам важно раскрыть, с одной стороны, пути сочетания стабильного учебного материала и соответствующей рефлексии на «поставки» средств массовой информации, «поставки» разного

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

качества и потенциала; с другой — определить характер организации материала учебников, соответствующего восприятию современного ребенка, который получает порой дополнительно информацию, которую не может адекватно освоить из-за естественного ограничения своих возрастных возможностей. Отсюда актуализируется углубление исследования процессуальных характеристик и механизмов мыслительных процессов, «работы» всех видов памяти современных детей.

В-девятых, особую важность представляет изучение проблемы одаренности детей. Нам важно проследить известную сензитивность к этому отдельных возрастных периодов, систематизировать имеющиеся и создать новые методы диагностики интеллектуальных способностей и креативности.

В-десятых, особый смысл и значимость приобретает проблема отношений детей: отношений их к себе, к миру и к другому человеку, понимания, чувствования ими другого человека. Речь идет не просто о таком свойстве, как толерантность, узко понимаемом многими как терпимость, а об отношении к людям, об ответственности за их дела и поступки, предполагающей повышенную ответственность и за себя, без которой, кстати, нет гражданственности и патриотизма. Перед нами задача исключительной сложности, но ее необходимо решить, ибо Я ребенка, его самость, развивается именно в многоплановых отношениях.

В-одиннадцатых, важнейшей задачей выступает исследование эмоциональной сферы современных растущих людей, функционирующих в условиях повышенной напряженности и неопределенности развития современного общества в целом, а поэтому поиск условий структурирования их эмоционального пространства, выявления механизмов воздействия на развитие эмоциональной сферы, оказывающей серьезное влияние и на их поведение, и на когнитивную область, и на устойчивость духовных начал.

Следует признать, что, к сожалению, мы до сих пор плохо учитываем в развитии ребенка роль эмоций вообще, положительных эмоций особенно или сужаем их часто до уровня радости только получения — игрушки, путевки и т. д., а не радости дарения другим: добрых дел, полезных свершений, радости ответственности за значимые действия. Не случайно весь массив воздействия на детей взрослых — и родителей, и педагогов — базируется на запретах — это нельзя и это нельзя. Может быть, надо «перевернуть нельзя» к учету того, что может ребенок. Это во многом снимет страхи детей, реально обеспечит их безопасность, предотвратит тревожный рост неврастении.

Постановка и решение вышеназванных и десятков других, не названных здесь задач настоятельно требуют исследования проблем методологии педагогики и психологии, включая уточнение понятийного аппарата, поиск новых категорий, разработку концептуального строя, механизмов психолого-педагогических явлений, определение принципов, моделей соотношения классической и постнеоклассической парадигм в наших науках, раскрытие их места, возможностей в системе других наук о человеке.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Сегодня остро необходимо выдвижение новых концепций, новых идей, направленных на теоретико-методологическое обеспечение процесса образования. Совершенно очевидно, что решать эти проблемы невозможно без выявления реальных объективных тенденций развития общества и его составной неотъемлемой части — Детства. Сопоставляя необходимые задачи, стоящие перед Обществом и Детством, мы — педагоги, психологи, методисты, физиологи — призваны определять оптимальные пути развития ребенка, одновременно ведя и поиск возможностей нивелирования имеющихся отрицательных тенденций.

Фельдштейн, Д.И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования / Д.И. Фельдштейн // Мир психологии. - 2009. - № 1 (57). – С.211-218.

В. Д. Шадриков

ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ

Проблема готовности детей к школьному обучению, прежде всего, рассматривается с точки зрения соответствия уровня развития ребенка требованиям учебной деятельности.

В России к этой проблеме одним из первых обратился К.Д.Ушинский. Изучая психологические и логические основы обучения, он рассмотрел процессы внимания, памяти, воображения, мышления и установил, что успешность обучения достигается при определенных показателях развития этих психических функций. В качестве противопоказания к началу обучения К.Д.Ушинский назвал слабость внимания, отрывистость и бессвязность речи, плохой "выговор слов".

Значительный вклад в проблему готовности к учебной деятельности внес Л.С.Выготский. Прежде всего необходимо отметить, что Л.С.Выготский не отрывал школьного обучения от предыдущего этапа развития. Именно в дошкольный период формируются предпосылки для обучения в школе: представления о числе, о количестве, природе и обществе, в этот период происходит интенсивное развитие психических функций: восприятия, памяти, внимания, мышления. Нам хотелось бы обратить внимание на следующие два момента в работах Л.С.Выготского, которые имеют общий характер: во-первых, предпосылки к определенному типу, виду и уровню обучения должны закладываться на предыдущем этапе развития и, во-вторых, обращение к развитию высших психических функций как предпосылке школьного обучения. Вместе с тем Л.С.Выготский указывал, что успех обучения обусловливается не столько изменениями отдельных функций, сколько перестройкой функциональных связей и отношений. Как было показано на примерах освоения предметной профессиональной деятельности... этот момент является действительно узловым в формировании психологической системы деятельности.

Вместе с тем Л.С.Выготский подчеркивал, что уровень развития психических функций есть лишь предпосылка для школьного обучения. Его

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

успешность определяется тем, как построен учебный процесс с опорой на эти предпосылки.

С.Л.Рубинштейн, не рассматривая специально проблему готовности к школьному обучению, прежде всего, отмечал принцип единства сознания и деятельности, а его проявление в учебном процессе трактовал с позиций единства обучения и развития. Он писал: "Поскольку продвижение детей с одного уровня или ступени психического развития на другой совершается в процессе обучения... Надо изучать ребенка, обучая его". С.Л.Рубинштейн много говорил о роли игры в подготовке ребенка к школьному обучению, в которой происходит развитие не только способностей ребенка, но и самой деятельности ребенка. Эту мысль следует выделить особо, так как учебная деятельность не возникает на пустом месте, она есть продолжение и развитие игровой деятельности. Поэтизируя игру, С.Л.Рубинштейн писал: "Игра - одно из замечательнейших явлений жизни, деятельности, как будто бесполезная и вместе с тем необходимая. Невольно чаруя и привлекая к себе как жизненное явление, игра оказалась весьма серьезной и трудной проблемой для ученой мысли... Что же такое игра - доступная для ребенка и непостижимая для ученого? Прежде всего, игра, поскольку речь идет об играх человека и ребенка, - это осмысленная деятельность, т.е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива". <...>

С.Л.Рубинштейн постоянно подчеркивал связь игры с практической деятельностью, с воздействием на мир и с отношением к окружающей действительности. "Игра человека - порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры - в способности, отображая, преображать действительность". <...>

Находясь в генетическом ряду между игрой и трудовой деятельностью, учебная деятельность является порождением и развитием игровой деятельности и предпосылкой, фундаментом трудовой деятельности. Будучи связана с игрой и трудом, она, однако, и отлична от них. Отличие это выступает прежде всего в мотивации.

Как мы отмечали выше, в игре, в совместных действиях взрослого и ребенка мотив исходит от ребенка, а цель - от взрослого. В трудовой деятельности мотив может не совпадать с целью деятельности, выходить за рамки деятельности. В игре ребенок делает то, что ему интересно, в трудовой деятельности человек делает не только то, что интересно, но и то, что нужно или должно сделать "независимо от наличия непосредственного интереса или непосредственной потребности". Учебная деятельность должна принять мотивационную эстафету от игровой и передать ее в измененном виде трудовой деятельности.

На что можно опереться в этом процессе? Дело в том, что игра, связанная с конкретной практической деятельностью, несет в себе опосредованные мотивы, связанные с ролью конкретной практической деятельности в системе реальных отношений. Ребенок не осознает непосредственных мотивов деятельности врача, но он видит, как

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

прислушиваются к врачу, как его ждут, как к нему внимательны и уважительны. И ребенку хочется стать таким же, хочется оказаться в его положении. Эта опосредованная мотивация игры может вполне стать мотивацией учебной деятельности, это и есть предпосылки мотивации учебной деятельности. В дальнейшем сами учебные действия, успехи в обучении, социальные контакты и роли становятся мощным мотиватором (или стрессором) для ученика. Но здесь важно отметить, что в учебной деятельности, как и в игровой, следует тонко использовать "эффект роли" в качестве мотива деятельности.

Характеризуя особенность игры, С.Л.Рубинштейн указывал, что определяющая ее сущность "состоит в том, что мотив игры заключается не в утилитарном эффекте и вещном результате, которые обычно дает данное действие в практическом неигровом плане, но и не в самой деятельности безотносительно к ее результату, а в многообразных переживаниях, значимых для ребенка, вообще для играющего, сторон действительности". Акцент внимания на переживаниях действительно отражает важную сторону игры, но было бы ошибкой пренебрегать ее результативной стороной. Результат игры, особенно в дошкольном возрасте, не говоря о более старших возрастах, определяет социальный статус играющего и поэтому следует так организовать игру, чтобы играющий, не теряя ее очарования, все в большей мере осознавал значение ее результата. Необходимо постоянно обращать внимание не только на вектор мотив-цель, но и на вектор цель-результат.

Осознание триады мотив - цель - результат является важной предпосылкой успешности овладения учебной деятельностью. Цель деятельности, превращаемая в учебную задачу, принимаемую учеником, преобразует обучение в учебную деятельность.

Формируя предпосылки учебной деятельности, игра таит в себе и провоцирующие моменты, негативно сказывающиеся на успешности обучения. Среди них, прежде всего, нужно отметить смещение в игре цели деятельности на смысл действия. Действительно, в игре не всегда важен практический результат, поэтому игровые действия становятся скорее "выразительными и семантическими актами, чем оперативными приемами. Они должны скорее выразить заключенный в побуждении, в мотиве смысл действия, отношение его к цели, чем реализовать эту цель в виде вещного результата"... Смысл такого способа реализации цели заключается в том, что снимается "противоречие между быстрым ростом потребностей и запросов ребенка, определяющих мотивацию его деятельности, и ограниченностью его оперативных возможностей". Но здесь же скрыта и большая опасность остаться на уровне смысла, в то время как учебная деятельность специально направлена на овладение знаниями, умениями и навыками, специальными приемами и техниками. Именно необходимость овладения знаниями и операционными приемами предъявляет требования к уровню развития психических функций ребенка. При этом, конечно, следует помнить, что учебная деятельность не надстраивается над игровой, используя определенный уровень развития восприятия, памяти, мышления, речи и т.д.

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

Учебная деятельность вырастает из игровой, в ней происходит дальнейшее развитие всех качеств личности.

Говоря о готовности к школьному обучению, большинство исследователей в качестве основного фактора выделяет произвольность психических процессов. Фактически речь идет о возможности управления своими психическими процессами.

Большое количество исследований посвящено готовности к обучению, рассматриваемой с позиции соответствия психического развития ребенка содержанию, методике и условиям обучения. Готовность к обучению определяется, с одной стороны, генетическими программами развития организма и психики, с другой - предшествующими условиями жизни ребенка, индивидуально накопленным опытом и знаниями.

Здесь проблема заключается не в параллельном рассмотрении биологического и психического развития, не в их противопоставлении, а в их целостном изучении.

При таком подходе выделение определенного набора качеств, навыков и знаний, необходимых для успешного обучения, несомненно, весьма полезно. В такие наборы включают способности, коммуникативные умения, характерологические черты, эмоциональность, нравственные качества. Если их проанализировать внимательно, то оказывается, что они включают качества личности в том или ином объеме, в зависимости от теоретической позиции автора и его методической оснащенности.

Стихийно в этом подходе появилась естественная точка зрения на индивидуальный характер любой деятельности. Однако в этой стихийности содержатся основания ошибочных суждений. Можно выделить, по крайней мере, два наиболее распространенных.

В большинстве исследований учебная деятельность выступает как новый этап в жизни ребенка. Известны попытки даже обосновать эту идею теоретически. При этом в подобных исследованиях забывают, что ребенок обучается с момента рождения. Этот процесс непрерывен, он постоянно обогащается новыми техниками, но остается неизменным одно условие: каждый последующий период вырастает из предшествующего, развитие происходит постоянно, условия для решения новых задач создаются на предшествующих этапах развития. В противном случае ребенок будет поставлен в фрустрирующую ситуацию, деформирующую характер и задерживающую развитие.

Нельзя преувеличивать "нового качества" школьного обучения. Таковым оно становится, если пренебречь принципом непрерывного развития и обучения.

Сказанное позволяет сформулировать и второй недостаток механического соотношения качеств ребенка и требований деятельности. Гуманистическая педагогика и психология настойчиво утверждают, что должен рассматриваться не ребенок для деятельности и даже не деятельность для ребенка, а необходимо исповедовать принцип индивидуальной деятельности. Учебную деятельность следует рассматривать как искусство,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

как выражение индивида, как условие, позволяющее раскрыться и развиться потенциям человека. Учебная деятельность должна завершать незавершенную природу человека (Аристотель, Спиноза). В раскрытии возможностей человека и заключается смысл образования.

Но такой подход к задачам учебной деятельности требует не оценки уровня развития качеств личности, здесь требуется, прежде всего, выяснить, какими качествами характеризуется личность, чтобы построить процесс развития и раскрытия потенций этой личности. В обучении должен превалировать не нормативный способ учебной деятельности, а ее индивидуальное выражение.

Еще раз отметим, что сказанное не отрицает полезности диагностики настоящего состояния личности. Подобного рода процедуры необходимы для того, чтобы знать, с кем учитель имеет дело. Но вывод должен быть не о "готовности - неготовности", а о путях построения образования. Педагог должен располагать набором технологий обучения и использовать их в зависимости от индивидуальных качеств ученика. Ученика надо учить такого, каков он есть, а не "подгонять" его под стандарт образовательной технологии. Но это, конечно, требует превращения педагогической деятельности в искусство, выработки высокой меры мастерства.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что при определении "готовности" к школьному обучению необходимо учитывать системный характер проявления индивидуальных качеств в деятельности, а также неравномерность и гетерохронность развития отдельных качеств личности.

О совместной деятельности.

Чтобы понять индивидуальную деятельность, в том числе учебную, и построить общую психологическую теорию деятельности, необходимо провести исследования совместной деятельности, поскольку во многом ее закономерности являются ключом к пониманию индивидуальной деятельности. Выполняя системный анализ учебной деятельности, необходимо обратиться к истокам совместной деятельности ребенка и взрослого.

Бог сотворил человека по образу Своему и по подобию Своему. Но по настоящему богоподобным Адам стал, вкусив только плодов от древа познания. И каждый ребенок, появляясь на свет в образе человеческом, еще должен стать человеком. А творцом является он сам и Взрослый (учитель, родитель). Взрослый совместно с ребенком сотворяют в нем человека. И если Бог, сотворяя человека, вызвал его из небытия, совершил акт творчества, то Взрослый сотворяет человека из новорожденного, пробуждая творческие силы, заложенные в ребенке, и развивая их в совместной деятельности.

С чего же начинается эта богоподобная деятельность? В чем ее сущность и таинство?

Посмотрите, как беспомощен новорожденный! Беспорядочные и бесцельные движения ручками и ножками. Но через 2-3 месяца пробудятся созидательные истоки активности ребенка. Они, прежде всего, заключены в стремлении к овладению предметным миром. Но до этого ребенок должен

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

овладеть своим телом, развить способность совершать целесообразные движения.

Замечательный советский психолог Н.А.Бернштейн с математической точностью рассчитал всю сложность построения движения. В движении человек превзошел все известные машины. В процессе выполнения движения ребенок вынужден преодолевать огромное число степеней свободы. Он решает сложнейшую двигательную задачу. А раз это задача, то упражнение в ее решении приводит к развитию интеллекта.

Но парадокс заключается в том, что ребенок, обладая огромным потенциалом, ничего не может. Его мозг потенциально может все, но ничему не обучен. Осуществляя движения, ребенок учит свой мозг. Лучше и легче это происходит, когда ребенок осуществляет действия с предметом (предметные действия), но он не может их выполнить, не научившись.

В этот критический момент ему на помощь должен прийти взрослый. Чудо педагогики этого возраста заключается в распределенном действии, в совместной деятельности ребенка и взрослого. Любое действие вначале должно выполняться как совместное, и постепенно взрослый передаст свое умение ребенку. Необходимо вначале вместе держать ложку, вместе надевать кольца на пирамидку, вместе катать тележку - все делать вместе. Но постепенно любое действие ребенок все в большей мере выполняет самостоятельно и в конечном итоге полностью овладевает им.

Подобная ситуация возникает, когда проводится перезапись информации с дискеты на дискету в персональном компьютере. Информация, занесенная на одном носителе, передастся на другой с помощью технической системы. В нашем случае жизненный опыт взрослого передается ребенку с помощью совместного предметного действия. Процесс передачи здесь опосредуется деятельностью (мозга) ребенка, а следовательно, гораздо сложнее.

В начале жизни (до года) ребенок еще не играет в полном смысле этого слова. Он скорее стремится к овладению предметным миром, стремится непроизвольно, природно, всеобъемлюще, неумело. Его стремления сводятся к манипуляции предметом: взять предмет, попробовать его на вкус, потрясти, опустить (бросить). Переоценить это стремление невозможно. В этих манипуляциях сотворяется человек, ребенок овладевает миром, овладевает своим телом. Он учит свои руки, развивает способности, формирует интеллект.

Недооценка предметного действия характерна для школьной дидактики. Она проявляется в односторонней оценке физической культуры и трудового обучения, которые рассматривают, прежде всего, как средство воспитания здоровой и трудолюбивой личности, владеющей определенными навыками. И при этом забывают о другом, не менее главном. В движении, в действии развивается интеллект человека (в психологии его называют сенсомоторным интеллектом). Обеднив жизнь ребенка движениями, мы задерживаем его умственное развитие. Эту истину надо знать каждому родителю и воспитателю. И так же, как упустив наиболее благоприятный

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

(сензитивный) период в развитии членораздельной речи, мы не сможем компенсировать это отставание в более позднем возрасте (о чем свидетельствуют трагические случаи "воспитания" детей зверями), точно так же, обеднив жизнь ребенка движением в раннем возрасте, мы задержим его интеллектуальное развитие. Заметим только, что ребенку следует предлагать совершать не просто движения, а "решать" двигательные задачи. Намеченная линия развития будет затем продолжаться всю жизнь. Мы же останавливаемся на раннем возрасте.

Как мы уже отметили, в раннем возрасте действия ребенка с предметами представляют собой бесцельные манипуляции. Ребенок не знает ни свойств предметов, ни возможностей взаимодействия с ними. Ему нельзя задать цель, и он не владеет своим телом. В этот период ведущей становится совместная деятельность ребенка и взрослого. Взрослый должен осуществлять совместные действия с ребенком, помогая ему выполнить то или иное движение. Глубокий смысл этой совместной деятельности заключается в том, что взрослый повинуется желаниям ребенка, его стремлениям к определенным предметам, его стремлениям что-то сделать, скорее всего, схватить предмет. Взрослый выполняет желания ребенка, но формирует для себя цель, соответствующую этому желанию. Мотив ребенка, а цель взрослого. Если в индивидуальной деятельности взрослый осуществляет действие под влиянием вектора мотив - цель, то в совместной деятельности мотив исходит от ребенка, а цель от взрослого. Далее они (ребенок и взрослый) стремятся к одной цели, выполняя совместное действие. Но взрослым движет цель, а ребенком - мотив. Взрослый знает, как надо делать, а ребенок не знает и не умеет. Поэтому взрослый должен совместно с ребенком осуществлять действие: захват предмета, перенос его из одного места в другое, манипуляция захваченным предметом. Когда элементарные навыки удержания предмета сформированы, взрослый должен приступить ко второму приему - создавать условия для выполнения действия, реализующего мотив: пододвинуть игрушку, повернуть ее так, чтобы ее легче было взять, поддерживать ее и т.д. Из совместного действия и создания условия для его выполнения складывается педагогика раннего возраста - чудесная, изобретательная, настойчивая, кропотливая, сложная, освященная любовью, терпеливая и созидающая.

На первом этапе совместную деятельность ребенка и взрослого можно уподобить разучиванию алфавита движений. Конечно, "букв" здесь гораздо больше, чем в языке, и учить этот "букварь" сложнее -часто многие движения-буквы мы учим всю жизнь. Это говорит о сложности педагогической задачи. Но если буквы алфавита при обучении грамоте ребенок целенаправленно изучает под руководством учителя, то, к глубокому сожалению, буквы-движения он в большинстве случаев учит сам. Можно представить себе, что будет, если ребенка не учить грамоте и сделать вывод, что из-за педагогической безграмотности задерживается развитие ребенка. Задумаемся и содрогнемся от величины того урона, который мы наносим

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

нашим детям. Ничто не может заменить совместной деятельности ребенка и взрослого!

Проходят месяцы, ребенок растет и развивается. У него появляются новые возможности, но не следует спешить со сложными игрушками. Игрушки должны соответствовать двигательным возможностям ребенка. Кубики, пирамидки, палочки - все предельно простое и удобное, для того чтобы взять, перенести, поставить одно на другое, соединить, приставить и т.д. Но и в этом возрасте взрослый не может прямо задать цель ребенку. Его поведение по-прежнему мотивируется естественными стремлениями. Однако арсенал движений можно усложнить и приступить пока еще не к строительству или созданию, а к соединению, передвижению, расчленению. Например, полезнее задать цель просто ставить один кубик на другой, а не строить из кубиков башню, надевать на палочку кольца, а не собирать пирамиду, перемещать предмет в пространстве, а не играть в паровоз. Но производя все эти операции (совместно со взрослым), ребенок развивает способности к соединению, разъединению, перемещению. Таким образом формируется мышление, закладываются основы анализа и синтеза, объекта и пространства. И здесь также нельзя обойтись без совместной деятельности ребенка и взрослого. Просто дав ребенку кубики, пирамидку, палочку и т.д., взрослый только создает предпосылки к деятельности. Предоставленный сам себе ребенок практически не будет продвигаться дальше стадии манипулирования. Только совместная деятельность сможет придать действиям ребенка целесообразность и активизировать процесс его развития. Ребенок сможет многое, если будет это многое делать совместно со взрослым. И нужно немного времени, чтобы он смог это сделать и сам. Но надо, чтобы у истоков было двое: ребенок и взрослый.

Почти все взрослые любят дарить ребенку игрушки. И на вопрос: "Почему вы так поступаете?" - практически каждый отвечает: "Так принято! Это же так естественно! Ребенок должен играть! Игра развивает ребенка!"

Но зачастую, подарив игрушку, взрослые забывают о ребенке или даже дарят ее через ребенка себе: она (игрушка) понравилась ему (взрослому) и в этом случае они охотно будут играть сами (без ребенка).

Предоставленный сам себе, наедине с игрушками ребенок не играет, поскольку он еще не умеет играть. Играть надо учить. В игре отражен взрослый мир, воплощены способности тех, кто делал игрушку, отражены определенные социальные роли. Чтобы играть, ребенок должен обладать теми знаниями и умениями, которые предполагает игрушка. Таким образом, и здесь очевидна необходимость совместной деятельности.

Взрослый - творец ребенка. Но сотворить ребенка возможно только в совместной деятельности с ним.

Совместная деятельность ребенка и взрослого не ограничивается дошкольным периодом, игрой, она органически прорастает в учебную деятельность. Несомненно, что в учебной деятельности распределение функций между учеником и учителем не остается неизменным. Это касается отдельных компонентов деятельности и различных этапов научения. Но

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

взаимодействие ученика и учителя присутствует постоянно. Чем же характеризуется это взаимодействие? Данная область педагогики слабо разработана, и мы коснемся лишь некоторых проблем.

Прежде всего, рассмотрим проблему цели. Как известно, общая цель является фактором, объединяющим действия людей в совместную деятельность (мы не будем здесь касаться общих целей образования, а остановимся на цели конкретного урока). Какая же общая цель может быть у ученика и учителя на уроке? Она заключается в том, чтобы ученик решил определенную учебную задачу. Но, как мы уже отмечали, организующим фактором в раннем возрасте выступает вектор мотив-цель: мотив ребенка - цель взрослого. Цель взрослого, трансформируясь в учебную задачу, которую он проектирует в соответствии с этой целью, должна стать целью ученика. Это возможно в процессе осознания личностного смысла учебной задачи и ее принятия как личностно-значимой. Но этого можно достичь только тогда, когда учебный процесс будет отвечать на тайны бытия ребенка на каждом этапе его жизненного пути.

Условием успешной организации совместной учебной деятельности является сложно структурированное и организованное поле мотивов-целей, отображающее мотивы учения на пространство учебных задач. Разработка такого пространства по каждому учебному предмету - одна из актуальных психолого-педагогических задач. Сейчас это делает сам учитель (если делает) на уровне мастерства ремесленника.

Важным фактором совместной деятельности является язык. По своей природе язык многозначен. Но, к сожалению, это достоинство в учебном процессе часто обращается в недостаток. Учитель должен добиваться однозначного понимания терминов и понятий, использующихся при постановке задач и организации условий учебной деятельности.

Совместная учебная деятельность особые требования предъявляет к способам достижения цели. Эти способы, естественно, известны учителю, и он должен стремиться к тому, чтобы у ученика они были сформированы еще до постановки проблемы. Только в таком случае будут созданы необходимые условия для решения учебной задачи. На поздних этапах обучения, в старших классах, нахождение самого способа решения задачи может стать целью учебной деятельности, но на начальных этапах обучения формирование учебных действий должно носить опережающий характер.

В совместной деятельности ученик и учитель пользуются общим фондом информации. Это информация, которой располагает учитель. Для того чтобы ученик смог использовать эту информацию, надо научить его задавать вопросы. В то же время учитель должен обращаться к жизненному опыту ученика, т.е. постоянно его изучать и включать соответствующую информацию в свой фонд знаний. В процессе обучения совместный фонд информации развивается и общий фонд информации пополняется из других источников и базы академических знаний. Учитель должен постепенно подключать ученика к этим источникам информации.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Общим требованием распределения функций подчиняется и оценка результатов учебной деятельности ученика. На начальных этапах обучения учитель оценивает результаты учебной деятельности, поступки ученика и показатели его развития. Постепенно у ученика должны формироваться навыки самооценки, прежде всего с нравственных позиций, затем по отношению к учебной деятельности и ее результатам и, наконец, самооценка своих способностей, своей индивидуальности.

Обязательным компонентом совместной деятельности является подражание.

Природа наградила все живое бесценным даром - даром подражания. Именно благодаря этому животное усваивает видовые навыки и становится самим собой. И именно подражание лежит в основе развития ребенка. Педагогика, психология с удивительной легкостью проходят мимо этого уникального явления. Может быть, мы до настоящего времени не имеем полноценной теории воспитания только потому, что не придаем должного значения подражанию.

Чаще всего подражание рассматривают как курьез, как забавный момент в поведении ребенка. "Посмотрите-ка! - восклицает мама. -Наша Алена пробует стирать, совсем как я; или: пробует полоть траву на грядке, она видела это сегодня; или: требует, чтобы ей дали вилку и она ела, как взрослые" и т.п.

Таких примеров множество, из них просто состоит жизнь ребенка.

В связи с проблемой подражания полезно обратиться к данным, полученным известным итальянским нейрохирургом Дельгадо. В процессе операций, которые он проводил на головном мозге, раздражение различных его участков приводило к ярким воспоминаниям, воспроизведению образов прошлого у оперируемых. Можно сказать, что "прокручивались" как бы записанные на пленку целые эпизоды из жизни человека.

На основе подобных фактов было высказано предположение, что человек запоминает практически все, что видит, но не все может вспомнить, воспроизвести.

Полезно также вспомнить широко известный факт: человек прежде всего забывает то, что он запомнил в последнюю очередь; старики дольше всего помнит то, что относится к детству.

Сопоставляя эти факты, можно предположить, что наиболее полно и прочно запоминаются впечатления детства.

В памяти ребенка запечатлевается все. И воспоминания детства остаются с ним на всю жизнь. Об этом следует помнить взрослому.

С определенной долей условности можно сказать, что личность ребенка "формируется" взрослыми, их поведением.

Ребенок видит, что и как делает взрослый, и, повинуясь могучему закону природы - закону подражания, стремится повторить то, что он видит.

Но возможности ребенка ограничены, и он не в силах воспроизвести все, что видит. Однако он стремится это сделать. Именно здесь скрыта главная тайна развития ребенка. Подражание - тот механизм, который делает

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

человека человеком, если он развивается в обществе людей. И очень важен объект подражания.

В случае, когда взрослые испытывают трудности с воспитанием, следует прежде всего определить, кому подражает ребенок.

При этом необходимо помнить, что ребенок запечатлевает поведение взрослых, когда он еще не может ни говорить, ни повторить увиденного в действии. Но то, что он уже увидел, он стремится воспроизвести. Запечатление и воспроизведение в слове, действии, поступке может разделять большой промежуток времени. Именно поэтому многие действия ребенка часто кажутся спонтанными, они удивляют, а часто и возмущают взрослых. Но помня, что это подражание, взрослый должен найти причину тех или иных поступков ребенка: она - в окружении ребенка. Взрослый "бог" и творит ребенка по своему образу и подобию, часто не подозревая об этом. Необходимо помнить, что в детстве закладываются самые прочные основы, которые бессознательно действуют в течение всей жизни человека. Их можно заглушить, замаскировать последующим воспитанием, но никогда нельзя стереть из памяти.

Искусство воспитания ребенка - искусство создания образцов для подражания.

Ребенок раскрывает для себя мир через свою деятельность, а в деятельности он копирует взрослых, в первую очередь родителей. В этой деятельности развиваются его способности.

Для того чтобы обеспечить развитие ребенка, взрослые (родители) должны соблюдать два условия:

- не ограничивать стремления ребенка к подражанию, к копированию бытового поведения окружающих его близких, хотя часто это может и доставлять неудовольствия, требует затрат времени. Например, если ребенок решит постирать, как мама или бабушка, он наверняка прольет воду, будет стирать то, что вовсе не нуждается в стирке. Но следует поощрять эти действия, нельзя гасить естественного стремления ребенка, разрушать природный механизм развития;

- стремиться создать условия для подражания, соответствующие возможностям ребенка. Например, чем меньше возраст ребенка, тем более крупные (но легкие) предметы следует ему предлагать для: манипулирования. Работа с мелкими предметами, требующими тонкой координации, для маленького ребенка еще невозможна, поскольку у него не развиты соответствующие группы мышц. Высказанное положение противоречит бытующему мнению о том, что чем младше ребенок, тем: меньше по размерам должны быть игрушки. Размеры игрушек надо уменьшать постепенно, по мере формирования тонкой моторики, создавая условия для ее формирования. В частности, наборы для игры типа "Кухня", "Доктор", "Парикмахер" и т.п. предназначены для детей старшего дошкольного возраста.

Подражание взрослым, копирование их деятельности является основным фактором умственного развития ребенка. Здесь следует обратить

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

внимание на еще одно распространенное заблуждение. Многие считают, что умственное развитие связано с обучением чтению, счету и т.д. Но необходимо помнить, что вначале мышление ребенка связано с овладением своим телом, с манипуляциями с предметами окружающего мира. Мышление развивается прежде всего как предметное. Поэтому именно физическая культура, предметные действия служат в первую очередь источником развития мышления ребенка. А подражание, являясь фундаментальным законом природы, обеспечивает это развитие. Так же как способности развиваются в подражании взрослым в их деятельности, так же усваиваются и нравственные нормы поведения.

В раннем возрасте подражание как бы естественно продолжает фиксировать формы поведения, развивает их. Оно включает в себя и стремление делать (мотив), и образ цели деятельности, и реальный опыт делания. Оно фактически воплощает в себе добродетель, связанную с созданием нового человека.

С возрастом это подражание-добродетель ослабевает. Другие мотивы начинают определять поведение человека. Но подражание не исчезает совсем, оно приобретает качественно новые формы. Подражание пронизывает всю жизнь человека: ученик подражает учителю; молодежь подражает кумиру; начинающий художник копирует творение великих, подражая им в поисках самого себя (то же можно сказать и о писателе, композиторе, скульпторе); конструктор копирует творения природы, изучая ее.

Подражание - это закон природы, и, как любой закон, его невозможно отменить, его можно только познать и использовать во благо растущему ребенку.

Но следует помнить и о границах могущества подражания. Оно способно сотворить новую личность по образу копируемой, но создает не творца, а "ремесленника". Ремесленник в хорошем значении этого слова - мастер высокого искусства исполнения. Но, как говорил еще Аристотель, разница между ремесленником и учеником состоит в том, что первый знает, как надо делать, второй, почему надо делать именно так. Подражание позволяет копировать поведение и образцы деятельности, но не раскрывает законов деятельности. И этим обозначены его границы.

На основе подражания строятся все наглядные методы обучения. Но ученик стремится подражать и личностным особенностям поведения учителя. Правда, это предполагает взаимную симпатию, принятие учеником личности учителя.

Шадриков, В.Д. Готовность детей к обучению / В.Д. Шадриков // Деятельность и способности. – М., 1994. - 133 – 147с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Д. Б. Эльконин

ОСНОВНАЯ ЕДИНИЦА РАЗВЕРНУТОЙ ФОРМЫ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ. СОЦИАЛЬНАЯ ПРИРОДА РОЛЕВОЙ ИГРЫ

В эмпирической психологии при изучении игры, так же как и анализе других видов деятельности и сознания целом, господствовал функционально-аналитический подход. При этом игра рассматривалась как проявление уже созревшей психической способности. Одни исследователи (К.Д. Ушинский – в России, Дж. Селли, К. Вюллер, В. Штерн – за рубежом) рассматривали игру как проявление воображения или фантазии, приводимой в движение разнообразными аффективными тенденциями, другие (А.И. Сикорский – в России, Дж. Дьюн – за рубежом) связывали игру с развитием мышления.

Можно, конечно, разложить всякую деятельность, в том числе и игру, на сумму отдельных способностей: восприятие + память + мышление + воображение; может быть, можно даже определить, с известной степенью приближения, удельный вес каждого из этих процессов на различных этапах развития той или иной формы игры. Однако при таком разложении на отдельные элементы совершенно теряется качественное своеобразие игры как особой деятельности ребенка, как особой формы его жизни, в которой осуществляется его связь с окружающей действительностью.

Если бы даже нашлись средства, позволяющие с достаточной точностью определить удельный вес каждого психического процесса в том или ином виде деятельности и тем самым установить, что соотношение этих процессов в различных видах деятельности различно, то и тогда анализ не продвинул бы нас к пониманию природы и качественного своеобразия каждого из этих видов деятельности, в частности природы игры.

Анализ, при котором игра рассматривалась как выражение относительно зрелой способности воображения, привел к тому, что ей начали приписывать свойства воображения... рассматривать ее как особый замкнутый мир детской аутистической грезы, связанный с глубинными влечениями.

Путь, который в противоположность анализу, разлагающему сложное целое на элементы, можно назвать анализом, выделяющим единицы, впервые был разработан К. Марксом, давшим образцы его применения при исследовании капиталистического способа производства.

Л.С. Выготский первым применил способ расчленения сложных целых на единицы в психологии при исследовании проблем речи и мышления. «Под единицей мы подразумеваем, – писал Л.С. Выготский, – такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства».

Как же найти эту, далее неразложимую и сохраняющую свойства целого единицу игры? Это можно сделать, только рассмотрев развернутую и развитую форму ролевой игры, какой она является перед нами в середине дошкольного периода развития. В анализе возникновения, развития и распада игры мы будем руководствоваться тем методологическим положением К. Маркса, согласно которому наличие намеков более высокого уровня ша низших уровнях развития того или иного явления может быть понято лишь в том случае, если этот более высокий уровень уже известен.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Почти все исследователи, занимавшиеся описанием игр детей дошкольного возраста, повторяют в разной форме мысли Дж. Селли о том, что сущность детской игры заключается в выполнении какой-нибудь роли. (Однако анализ игры идет не по линии выяснения структуры самой роли, ее генезиса, а по линии описания особенностей детской фантазии, проявлением которой игра якобы является.)

Итак, можно предположить, что именно роль и связанные с ней действия по ее реализации и составляют единицу игры. Можно утверждать, что именно роль и органически с ней связанные действия представляют собой основную, далее неразложимую единицу развитой формы игры. В ней в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности. Как показывают экспериментальные исследования, которые будут описаны и проанализированы ниже, между ролью и характером соответствующих ей действий ребенка имеются тесная функциональная взаимосвязь и противоречивое единство. Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражены в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности взрослых, чем конкретнее и развернутое игровые действия, тем больше выступает конкретно-предметное содержание воссоздаваемой деятельности.

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

Почти все авторы, описывавшие ролевую игру, единодушно отмечают, что на ее сюжеты решающее влияние оказывает окружающая ребенка действительность.

Вопрос о том, что именно в окружающей ребенка Действительности оказывает определяющее влияние на ролевую игру, является одним из самых существенных вопросов. Его решение может подвести к выяснению действительной природы ролевой игры, к решению вопроса о содержании ролей, которые берут на себя дети в игре.

Действительность, в которой живет и с которой сталкивается ребенок, может быть условно разделена на две взаимно связанные, но вместе с тем различные сферы. Первая – это сфера предметов (вещей) как природных, так и созданных руками человека; вторая – эта сфера деятельности людей, сфера труда и отношений между людьми, в которые они вступают и в которых находятся в процессе деятельности. К какой же из этих сфер наиболее чувствительна ролевая игра?

Исследование Н.В. Королевой убеждает в том, что. ролевая игра особенно чувствительна к сфере деятельности людей и отношений между ними, что ее содержанием является именно эта сфера деятельности.

Итак, содержанием развернутой, развитой формы ролевой игры являются не предмет и его употребление или изменение человеком, а отношения между людьми, осуществляемые через действия с предметами; не человек – предмет, а человек – человек. А так как воссоздание, а тем самым и освоение этих отношений происходит через роль взрослого человека,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

которую берет на себя ребенок, то именно роль и органически связанные с ней действия и являются единицей игры.

Так как в реальной действительности конкретная деятельность людей и их отношения чрезвычайно разнообразны, то и сюжеты игр чрезвычайно многообразны и изменчивы. В разные исторические эпохи в зависимости от социально-исторических, географических и конкретно-бытовых условий жизни дети играют в различные по своим сюжетам игры. Различны сюжеты игр у детей разных классов, у свободных и порабощенных народов, детей севера и юга, тайги и пустынь, детей рабочих, рыбаков, скотоводов и земледельцев. Даже один и тот же ребенок меняет сюжеты своих игр в зависимости от конкретных условий, в которые он временно попадает.

Особая чувствительность игры к сфере человеческой деятельности и отношениям между людьми показывает, что при всем разнообразии сюжетов за ними скрывается принципиально одно и то же содержание – деятельность человека и отношения людей в обществе.

Наш анализ приводит к необходимости различать в игре ее сюжет и содержание. Сюжет игры – это та область действительности, которая воспроизводится детьми в игре. Сюжеты игр, как мы уже указывали, чрезвычайно разнообразны и отражают конкретные условия жизни ребенка. Они изменяются в зависимости от конкретных условий жизни, от вхождения ребенка во все более широкий круг жизни, вместе с расширением его кругозора.

Содержание игры – это то, что воспроизводится ребенком в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений между взрослыми в их трудовой и общественной жизни. В содержании игры выражено более или менее глубокое проникновение ребенка в деятельность взрослых людей; оно может отражать лишь внешнюю сторону человеческой деятельности – только то, с чем действует человек, или отношения человека к своей деятельности и другим людям, или, наконец, общественный смысл человеческого труда.

Конечно, конкретный характер тех отношений между людьми, которые находят свое воссоздание в игре, может быть очень различным. Это и отношения сотрудничества, взаимной помощи, разделения труда, заботы и внимания людей друг к другу, но это могут быть и отношения властвования, даже деспотизма, враждебности, грубости и т.д. Здесь все зависит от конкретных социальных условий жизни ребенка.

Обусловленность сюжетов детских игр социальными условиями жизни – несомненный факт, признаваемый многими. Однако некоторые психологи, признавая эту обусловленность, вместе с тем считают игру явлением биологическим по своей природе, по своему происхождению. Очень ярко это выражено, например, у В. Штерна, который писал по поводу игры: «Здесь внутренние законы развития действуют с такой силой, что у детей самых различных стран и эпох, несмотря на ясе противоположности в окружающих условиях, всегда пробуждаются на определенных ступенях возраста одинаковые инстинкты игры. Так, игры, связанные с бросанием, игры в

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

куклы, игры в войну, безусловно, выходят из рамок времени и пространства, социального слоя, национальной дифференцировки, прогресса культуры. Специфический материал, над которым упражняется инстинкты, движения, попечения, борьбы, может изменяться вместе со средой, но общие формы игры остаются неизменными» (Штерн, 1922).

По мысли В. Штерна, изменчивость сюжетов игр под влиянием условий жизни является лишь проявлением неизменной биологической инстинктивной природы игры. Такова точка зрения не только В. Штерна. Многие исследователи стояли на точке зрения биологического происхождения игры. Различие заключается лишь в том, какие инстинкты или глубинные влечения проявляются в игре: инстинкты власти, борьбы и попечения (В. Штерн и А. Адлер); сексуальные влечения (3. Фрейд); врожденные влечения к освобождению, объединению и повторению (Ф. Бойтендайк).

Биологизаторские теории игры, видящие сущность игры в проявлении изначально присущих ребенку инстинктов и влечений, не в состоянии объяснить сколько-нибудь удовлетворительно ее социального содержания

С нашей точки зрения, особая чувствительность игры к сфере человеческой деятельности и отношений между людьми показывает, что игра не только черпает свои сюжеты из условий жизни детей, но что она социальна по своему внутреннему содержанию и не может быть биологическим явлением по своей природе. Игра социальна по своему содержанию именно потому, что она социальна по своей природе, по своему происхождению, т.е. возникает из условий жизни ребенка в обществе. Теории игры, видящие ее источники во внутренних инстинктах и влечениях, фактически снимают вопрос об историческом возникновении ролевой игры. Вместе с тем, именно история возникновения ролевой игры может пролить свет на ее природу.

Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. - М., 1978. – С. 143-148.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Д. Б. Эльконин

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Учебная деятельность является ведущей в школьном возрасте потому, что, во-первых, через нее осуществляются основные отношения ребенка с обществом; во-вторых, в них осуществляется формирование как основных качеств личности ребенка школьного возраста, так. и отдельных психических процессов. Объяснение возникающих в школьном возрасте основных новообразований невозможно вне анализа процесса формирования учебной деятельности и ее уровня. Изучение закономерностей формирования учебной деятельности является центральной проблемой возрастной психологии – психологии школьного возраста.

1. В детской и педагогической психологии проблема формирования учебной деятельности не была поставлена. Исследования, проведенные до

сего времени, касались отдельных ее сторон, главным образом связанных с мотивацией учения (исследования по мотивам учения и педагогической оценке Б.Г. Ананьева, Л. И. Божович и других).

2. Усвоение возможно не только в учебной деятельности, но и в других видах деятельности: в игре, в процессе решения практических задач и т. и. Учебная деятельность не тождественна усвоению. Усвоение является основным содержанием учебной деятельности и определяется строением и уровнем развития учебной деятельности, в которую оно включено.

3. Основной единицей (клеточкой) учебной деятельности является учебная задача. Необходимо строгое различение учебной задачи от различного вида практических задач, возникающих перед ребенком в ходе его жизни или специально предлагаемых ребенку взрослым. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, т.е. в овладении определенными способами действия, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект. Так как никакое изменение в субъекте невозможно вне осуществляемых им самим предметных действий, то между учебной задачей и разными видами практических задач может существовать сходство по объекту действий. Наличие такого сходства часто приводит к неправильному отождествлению учебных и практических задач. При осуществлении практической задачи в получаемом результате (продукте) процесс снят; при осуществлении учебной задачи процесс не должен быть снят, ибо он и есть ее непосредственный продукт.

4. Учебная задача состоит из основных взаимосвязанных структурных элементов: учебной цели и учебных действий. Последние включают в себя как учебные действия в узком смысле слова, так и действия по контролю за производимыми действиями и их оценке. В сформированной учебной деятельности все эти элементы находятся в определенных взаимоотношениях.

5. К моменту поступления ребенка в школу формирование учебной деятельности только начинается. Процесс и эффективность формирования учебной деятельности зависят от содержания усваиваемого материала, конкретной методики обучения и форм организации учебной работы школьников. Современная методика обучения в младших классах школы арифметике и русскому языку построена без учета необходимости формирования учебной деятельности. В силу этого формирование учебной деятельности в значительной степени происходит стихийно.

6. В силу стихийности процесса учебная деятельность часто не бывает сформирована до перехода в средние классы школы. Несформированность учебной деятельности приводит к наблюдающемуся иногда падению успеваемости при переходе в средние классы школы. Усвоение теории арифметики, алгебры, геометрии, истории, географии требует не только определен ной суммы ранее усвоенных знаний, не только определенного уровня развития интеллектуальных операций, но, и это не менее важно, и определенного уровня сформированности учебной

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

деятельности. Формирование учебной деятельности должно быть включено в систему задач, осуществляемых в процессе обучения в начальных классах школы.

7. Уровень учебной деятельности не должен отождествляться с уровнем умения самостоятельно выполнять определенные задания. Самостоятельное выполнение, например, домашних заданий, контрольных работ разнообразных упражнений не является показателем сформированности учебной деятельности и может происходить по типу самостоятельного решения практической задачи.

8. Успешное формирование учебной деятельности требует существенной реорганизации процесса обучения. Опыт реорганизации процесса обучения в экспериментальном первом классе в целях формирования учебной деятельности показал, во-первых, что уже в первом классе могут быть сформированы некоторые моменты учебной деятельности и, во-вторых, что процесс усвоения протекает при этом существенно иначе и более эффективно.

Эльконин, Д.Б. Вопросы психологии обучения и воспитания / под ред. Г. С. Костюка и П. Ф. Чаматы.- Киев, 1961. – С. 158-160.

В.С. Юркевич

ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК: ИЛЛЮЗИИ И РЕАЛЬНОСТЬ

Главное, что объединяет всех, таких разных "вундеркиндов", и что резко отличает их от обыкновенных детей - так называемая умственная активность. Одним из первых Н. С. Лейтес описал эту невероятную потребность одаренных детей в умственной работе, их, без преувеличения, страсть к познанию. Это - главная потребность одаренного ребенка, независимо от возраста, темперамента, характера, интересов, пола, здоровья и т.п. Иначе говоря, именно стремление к познанию - самая яркая характеристика любого одаренного ребенка.

Основные жалобы мам и пап одаренных детей однообразны: не хочет гулять, не хочет развлекаться, хочет только решать задачи, читать книги, причем не развлекательные. Мама шестилетнего мальчика жалуется, что сын ночью под одеялом включает фонарик, чтобы читать серьезную книжку по биологии, которую изучают в старших классах специальных школ.

Уже довольно давно у меня в практике был случай, пожалуй, наиболее ярко характеризующий это поразительное стремление к познавательной деятельности. Ко мне обратились по поводу странностей одного одаренного ребенка. Дело в том, что он, идя по улице, все время что-то шептал, чуть ли не разговаривал сам с собой. Вероятность патологии у одаренных детей несколько выше, поэтому я сначала насторожилась. Но все оказалось гораздо интереснее и, я бы сказала, нормальнее. Мальчик, кстати сказать, классический "вундеркинд" со всеми вытекающими отсюда чудесами, как оказалось, занимался на улице разработкой не больше не меньше как теории чисел. Глядя на проезжающие машины, он брал за основу номерной знак, затем полученное число возводил в куб простым перемножением, затем еще

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

что-то делал с этим числом, например извлекал квадратный корень, с тем, чтобы вернуться к исходному числу, с которого начал. Ну, а так как по ходу дела приходилось в уме выполнять довольно сложные вычисления, он иногда что-то шептал. "Помогает удержать в голове", - объяснил он. Его никто не заставлял выполнять такие сложнейшие вычисления, да еще в уме. Ему хотелось, ему было интересно. Это и есть настоящая познавательная потребность - бескорыстная, ради интереса как такового.

В дальнейшем выяснилось одно важнейшее обстоятельство, на котором мне хотелось бы остановиться поподробнее. Умственная активность, так ярко характеризующая любого одаренного ребенка, имеет непосредственное отношение к развитию способностей. Оказывается, способности вырастают, развиваются из задатков при одном обязательном условии. Деятельность, которой занимается ребенок, должна быть связана с положительными эмоциями, иначе говоря, приносить радость, удовольствие. Есть эта радость - задатки развиваются, нет радости от умственной деятельности - способностей не будет. От длительных, безрадостных, по принуждению или самопринуждению занятий будет что угодно - пятерки, похвалы, даже, если хотите, знания, не будет только главного - способностей. Связь развития способностей с положительными эмоциями подтверждена сейчас не только в психологических, но и в сугубо физиологических экспериментах. Из этого обстоятельства проистекает несколько важных педагогических следствий, на которых стоит остановиться.

Следствие первое - печальное для учителей. Если способности развиваются только в любимой деятельности, то сами по себе длительные занятия, проводимые без желания ребенка, любые дополнительные занятия с точки зрения развития способностей либо бесполезны, либо просто вредны, так как деятельность по принуждению увеличивает отрицательное отношение к ней. Не случайно В.А.Сухомлинский, придававший такое значение именно развитию способностей, вообще запретил у себя в школе проведение каких бы то ни было дополнительных занятий (исключая случаи болезни ученика). Конечно, в некоторых случаях усиленным трудом можно получить сами по себе знания, но разве в этом главная цель образования?

Следствие второе - печальное и радостное одновременно. Отметки, особенно в начальных классах, сами по себе никак способности не характеризуют. Старательная девочка, прилежно выполняющая уроки, получающая в первом, третьем или пятом классе сплошные пятерки, останется неспособной, потому что никакого удовольствия от чтения и решения задач не испытывает, а хорошо учится лишь из прилежания. А мальчишка-двоечник, которого не усадить за уроки, тем не менее, станет вполне способным школьником, потому что обожает чтение, сидит со сложным конструктором, решает головоломные шахматные задачи - и в этой деятельности счастливо развивает свои способности. А к старшим классам, где роль способностей в учении становится больше, многие девочки - тихие отличницы - становятся весьма посредственными ученицами, а мальчики, которым ставили столько двоек за плохой почерк или грязную тетрадь,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

становятся "гордостью школы". Если, конечно, была деятельность, которую они любили и в которой смогли развить свои способности. А это, к сожалению, бывает не у всех.

Следствие третье - самое важное. Начинать учение ребенка надо с радости познания, только на этом фоне можно развить способности. Это не значит, конечно, что учение должно быть только радостью. Чем старше ребенок, тем больше элементов обязательности, даже принуждения (лучше самопринуждения) надо вводить в учение. Но начало, когда ученье, иначе говоря, организованная умственная деятельность, только начинается, должно обязательно быть приятным, радостным для ребенка. Иначе ни о каких способностях не приходится говорить.

Вернемся к одаренным. У одаренных, благодаря ярко выраженной потребности в познании, связь радости и умственного труда почти непрерывная. Практически любая умственная деятельность - чтение, решение задач, придумывание историй и т.д. - доставляет им огромную радость, и благодаря этому их способности развиваются семимильными шагами.

Кстати, с этой точки зрения проблема задатков одаренных детей становится не самой важной. Дело в том, что сейчас можно считать практически доказанным, что наш мозг работает с огромной недогрузкой. Резервы человеческого ума, неиспользованные его таланты всегда больше, чем то, что реализовалось и уже используется. Цифры здесь приводятся разные. По одним данным, используется лишь 15-20% всех возможностей, по другим - еще меньше, не более 10%. Дело не в конкретных цифрах. Важно, что во всех случаях объем неиспользованных возможностей всегда больше. И вероятно, дети становятся одаренными не столько потому, что им больше, чем другим, дала природа (она ведь всем дала столько, что всего и использовать нельзя), сколько потому, что они в большей мере сумели реализовать себя. Грубо говоря, больше своих задатков они превратили в способности. Это несколько упрощенный взгляд на развитие способностей, но, по существу, верный. Тот, кто внимательно следил за ходом моих рассуждений, вероятно, не удивится однозначному выводу, который я хочу сделать: по крайней мере, на ранних этапах развития способностей, т. е. в дошкольном и младшем школьном возрасте, все зависит от любви к умственной деятельности или, точнее, от познавательной потребности. Чем ярче она проявляется в ребенке, тем больше вероятность высоких способностей.

И здесь у читателя возникает законный вопрос. Раз все определяется познавательной потребностью, так почему же она есть только у одаренных детей? Она что, только от природы? Да, познавательная потребность только от природы, но все дело в том, что от природы она в достаточной степени дается всем без исключения детям (всем психически здоровым детям).

Если способности от природы никому не даются, их, к сожалению, надо развивать, то познавательная потребность - это действительно дар,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

которым награжден каждый. Есть научные факты, удостоверяющие это обстоятельство, но на самом деле это все достаточно очевидно.

Одна из самых важных проблем в психологии - это как устроены способности, "есть ли один как бы общий ум" для разных способностей или же человек может быть очень умен в одном деле и, что называется, дурак дураком - в другом?

Очень многие уверены, что, скажем, можно быть блестящим, знаменитым спортсменом и при этом не блистать умом. Известно присловье: "Было у матери три сына: два умных, третий - футболист".

Один психотерапевт, даже получивший необъятную славу как "человековед", всегда к слову "спортивный" (спортивный деятель, спортивные успехи) спешит добавить слово "дефективный". Он глубоко убежден, что спортсмены, в том числе и выдающиеся, умом не блещут, а что касается некоторых исключений, вроде Юрия Власова, то это не более чем исключение, которое, как известно, только подтверждает правило.

Здесь надо иметь в виду два обстоятельства.

Невозможно иметь какие угодно специальные способности, не имея при этом достаточно развитых общих способностей.

Дело в том, что основой всех специальных способностей, в том числе и моторных (спортивных), являются общие способности. Иногда эти общие способности называют "генеральный фактор интеллекта", "базальный фактор одаренности", но во всех случаях речь идет об одном и том же - о единой основе всех без исключения проявлений человека. Все специальные способности как бы вырастают из общих способностей, не могут существовать без них. Именно поэтому выдающийся футболист не может быть совсем уж глупым человеком, и чаще всего он будет умнее своих менее талантливых (именно в футболе) коллег.

Кстати, это предположение, основывающееся на научных фактах, нетрудно было проверить, и его проверили и в нашей стране, и за рубежом.

Выяснилось, что выдающиеся футболисты, практически без исключения, характеризуются, как назвали исследователи, "природным умом". И хотя в большинстве случаев они происходили из простых семей и не получили регулярного образования, тем не менее были в целом более развиты, более культурны, чем "среднестатистический", невыдающийся их коллега. Кстати, именно поэтому, закончив футбольную карьеру, многие из них становятся весьма удачливыми бизнесменами, имеют свои фирмы, например Пеле.

Кроме того что для всех специальных способностей полагается общая основа и специальные способности не могут достичь высокого развития на слабой основе, важно еще следующее: умственные, интеллектуальные способности - это лишь один из видов одаренности. Есть еще и моторная одаренность (спорт, танцы), и социальная (организаторские способности), и практическая (замечательный кулинарный талант - тоже талант), и другие.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Общие способности - это абсолютная, ежедневная реальность, с которой и мы, психологи, и вы, мои дорогие читатели, сталкиваемся ежедневно.

Девочка хорошо пишет сочинения, сделала блестящий доклад по истории и вдобавок вдруг заинтересовалась астрономией.

Мама одаренного ребенка, которая часто приходит ко мне на консультацию, по специальности программист, а больше всего на свете любит сочинять вместе с сыном сказки. И сказки, надо сказать, превосходные.

Человек не бывает способным только в одной области - он всегда многогранен. Другое дело, что это не всегда одинаково проявляется.

Одаренность бывает разная. И тот ученый, который не достиг особых высот в науке, но сумел организовать новое направление, сплотить вокруг себя талантливую молодежь, добиться соответствующих условий для работы и т.д., - он тоже одарен и ничуть не меньше, чем высоколобый профессор, но одарен по-другому. Уметь видеть другую, не похожую на стандарт одаренность, уважать ее, считаться с ней для многих родителей и учителей до сих пор невозможно. Штампы сильнее их.

Вот мама и девочка-подросток. Они не похожи ни внешне, ни, что хуже, внутренне. Мама - интеллектуалка. Почти без косметики, в скромной одежде, она, по ее выражению, дня не может прожить без книг, работает в научно-исследовательском институте. Ее четырнадцатилетняя, а потом и пятнадцатилетняя, и шестнадцатилетняя дочь - модница, красавица, ярко накрашенная, несмотря на свой юный возраст. Обожает придумывать и шить себе наряды, любит современную музыку, знаменитых актеров и, как горько жалуется мать, "книжку по своей воле в руки не возьмет".

Психолог, к которому они пришли на консультацию, глядел на очаровательную, живую, яркую, художественно одаренную девочку и не мог понять матери, которая ничего хорошего в своей дочке не видела. Ей нужна была дочка с интеллектуальными способностями, а эта девочка, тоже одаренная, но по-другому, не так, вызывала у нее протест, доходящий до невроза.

"Она любит кривляться, изображать чепуху", - с горечью продолжала мать. А психолог, сопоставив все факты да еще результаты тестов, спросил у девочки: "А ты хотела бы попробовать себя в драматическом кружке, хорошем, настоящем?" И тут выясняется, что для девочки это давняя мечта, а для мамы - "опять глупости". В школе драматического кружка нет, а ходить куда-то - мама - против.

Сколько трудов стоило убедить маму, что ее дочка, которая учится на тройки, мало читает, не знает многих иностранных слов ("Представьте, - удивляется мама, - она не знает, что такое "контингент"), - эта девочка одарена художественным вкусом, одарена "практическим" талантом и, возможно, даже сценическим. Это другие способности, чуждые, непонятные интеллектуалке-маме, но это тоже способности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Самое грустное в этой истории, что идею о "тупости" девочки поддерживали ее учителя. Девочка, не блещущая в науках, была для них неспособной, а остальным они не интересовались. Очень часто думают, что одаренные дети - это те, кто схватывает на лету, быстро соображает, кто может лучше всех учиться.

Надо сказать, что сейчас большинство учителей уже не судят о способностях школьников по успеваемости. Оценки типа "очень способный, мог бы отлично учиться, да ленится" часто можно слышать и школе. Однако мысль о том, что одаренный - это тот, кто быстро и хорошо соображает (под "хорошо" часто понимается "правильно"), - это представление все-таки у большинства учителей осталось.

Школьников, которые, если захотят, могут быстрее всех решить трудную задачу, которые могут блеснуть эрудицией, которых можно послать на олимпиаду с надеждой на победу, - именно этих школьников и считают одаренными их учителя. А если еще к таким способностям и трудолюбие, добросовестность, тогда эти ученики - немеркнущая слава учителей, их надежда и гордость. Уж они-то точно одаренные (только кто ответит на вопрос, почему вершиной их карьеры часто становится потом рядовая диссертация?).

Несомненно, это тоже способности. Только какие?

И как быть с детьми совсем "другого образца", с теми, кого учителя, как правило, вовсе не считают одаренными?

Сначала приведем примеры вполне классические, усомниться в которых невозможно.

Мы уже говорили, что Альберт Эйнштейн был весьма посредственным учеником в гимназии. Кстати, и потом, став взрослым, он не поражал собеседников чем-то чрезвычайным, особым сверканием ума, что мы привыкли считать одаренностью.

Чарлза Дарвина в детстве все учителя считали тупым и предрекали ему самое незавидное будущее.

То же и с художественными гениями. Маленький Пушкин совсем не казался сколько-нибудь замечательным мальчиком и раздражал мать своей неуклюжестью. Куда ярче смотрелся живой, веселый, забавный Левушка. И потом, уже в лицейские годы, у Александра изредка попадались высокие баллы только по французскому.

Список выдающихся людей, вовсе не поражавших в детстве учителей своими необыкновенными способностями, не так уж мал - тут и Лобачевский, и Чехов, и Булгаков. Так что же, они были сначала самыми обыкновенными детьми, а потом вдруг, неожиданно для всех, стали гениальными? Нет, такого быть не может.

Все дело в том, что одаренность бывает разная по самому своему смыслу, в коренном своем содержании.

Есть одаренность, проявляющаяся в способности к обучению, к овладению уже имеющейся культурой. Это "школьная одаренность", не вызывающая сомнений у учителей. Как правило, она сопровождается

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

быстротой умственной деятельности: быстрым схватыванием и усвоением, быстрым обобщением часто огромного материала. Все этим счастливчикам дается быстро, легко и весело.

Увы, большинство учителей и родителей такой одаренностью и исчерпывают само представление об этом явлении. К сожалению, даже многие профессионалы-психологи до сих пор склонны зачислять в одаренные только тех, кто опережает сверстников в умственном развитии, кто обладает незаурядными способностями к обучению (особенно школьному). Такие дети действительно одарены. Но есть ведь и другие, чью одаренность никто не хочет замечать, более того, ее каждый день уничтожают и в школе, и в семье.

Одаренность, кроме разных "видов" (умственная, социальная, моторная, практическая), имеет два принципиально разных основных типа: усваивающая, или "учебная", и творческая. И то и другое - одаренность, но это существенно разные типы.

Первая, "учебная", одаренность, по сути дела, предполагает отсутствие собственного подхода, отсутствие "самости", потому что это только затруднит восприятие чужой мысли, замедлит скорость восприятия и научения. Кстати говоря, очень многие исследователи отмечают противоречивость самого процесса обучения: с одной стороны, это присвоение чужого опыта и переработка его в свой, а с другой - чем больше ты отрешишься от себя, тем легче усвоишь предлагаемую чужую логику, чужой, найденный другими способ деятельности.

Именно поэтому для успешного обучения в классическом смысле этого слова творчество не только не нужно, а мешает, тормозит усвоение.

Другое дело - творческие люди. Принять, казалось бы, очевидные истины им мешает невозможность прямого, непосредственного усвоения чего бы то ни было. Все они пропускают как бы через себя, через собственное видение мира. Именно поэтому им гораздо труднее учиться, чем придумывать.

Есть, конечно, редкие люди, совмещающие энциклопедичность знаний и нестандартность мышления. Таким был, по-видимому, Н. Винер. Но все же в большинстве случаев одаренные люди отчетливо разделяются по своего рода специализации: одни - "пожиратели знаний", другие - "создатели нового".

Этим разным типам одаренности в научной психологии соответствуют и разные обозначения: если первый - способность к обучению - описывается как интеллект, или общий интеллект, то творческие способности определяются как креативность ("творческость").

Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность / В.С. Юркевич. - М., 1996. – С.16 – 55.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

СОДЕРЖАНИЕ

I РАЗДЕЛ
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ТЕОРИИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни……. 2
2. Ананьев Б.Г. Возрастная периодизация жизненного цикла человека. 9
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе ……15
4. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития ……...22
5. Запорожец А.В. Условия и движущие причины психического развития ребенка…….33
6. Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка …… 36
7. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь …… 38
8. Слободчиков В.И. Категория возраста в психологии и педагогике развития…… 41
9. Фельдштейн Д.И. Закономерности поуровневого развития личности в онтогенезе…… 55
10. Эльконин Д.Б. К. проблеме периодизации психического развития в детском возрасте…… 63
11. Эриксон Э.Г. Эпигенетическая карта…… 68

II РАЗДЕЛ
ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА

1. Арчер Д. Половые роли в детстве: структура и развитие……. . 72
2. Батуев А.С. Возникновение психики в дородовый период: краткий обзор современных исследований ……. 79
3. Бертин А. Воспитание в утробе матери, или рассказ об упущенных возможностях…… 84
4. Божович Л. И., Славина Л. С. Переходный период от младенчества к раннему возрасту……. 96
5. Выготский Л. С. Воображение и его развитие в детском возрасте… 99
6. Давыдов В. В. Психологические проблемы процесса обучения младших школьников……. 103
7. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности……. 105
8. Захаров А.И. Происхождение страха…….. 107
9. Коломинский Я.Л., Жизневский Б.П. Социально-психологический анализ конфликтов между детьми в игровой деятельности…… 116
10. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы……... 126
11. Лисина М. И. Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни……. 130
12. Лисина М. И. Этапы генезиса речи как средства общения……..…….136

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

13. Мухина В. С. Игрушка как средство психического развития ребенка……..…… 150
14. Пиаже Ж. Природа интеллекта ……..... 157
15. Рубцов В.В., Юдина Е.Г. Современные проблемы образования детей младшего возраста……... 165
16. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Структура и варианты сюжетной игры дошкольника……. 178
17. Фельдштейн Д.И. Сущностные особенности современного Детства и задачи теоретико-методологического обеспечения процесса образования…….. 185
18. Шадриков В.Д. Готовность детей к обучению……. 194
19. Эльконин Д. Б. Основная единица развернутой формы игровой деятельности. Социальная природа ролевой игры……204
20. Эльконин Д. Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. …… …… 208
21. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность…… 209

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

СЛОВАРЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

ПРЕДИСЛОВИЕ

В кратком психологическом словаре представлена система психологических понятий, позволяющих отразить современное состояние возрастной психологии, уточнить некоторые ее понятия в свете новых научных, методологических и практических подходов. В глоссарии представлен материал по психологии человека с учетом возрастной динамики его психического развития: психологии новорожденного и младенца, психологии ребенка раннего и дошкольного возраста, психологии младшего школьника и подростка, психологии юношеского и зрелого возрастов, а также по проблемам геронтопсихологии.

Формы и методические приемы работы с глоссарием:

- предварительная работа с терминологическим словарем (до прохождения темы рекомендуется выписать все необходимые понятия с их определениями);
- активный метод работы с пособием: составление вопросов по отдельным темам для самопроверки и взаимной проверки знаний;
- составление схем или таблиц, предполагающих классификацию каких либо видов, свойств, этапов и т.п.;
- подбор заданий для контрольных опросов, многоуровневых тестов проверки знаний студентов (в том числе с использованием компьютера);

- составление заданий к психологическим олимпиадам, зачетам, коллоквиумам;
- для расширения научного кругозора и повышения психологической культуры студентов.

АКТИВНОСТЬ - **1) свойство организма и психики (различают физическую и психическую активность); 2) свойство личности (социальная активность).**

АКМЕОЛОГИЯ - **наука, изучающая феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его зрелости, при достижении им состояния *акмэ.***

АКМЭ - **вершина зрелости и наиболее высоких показателей в деятельности и творчества, время расцвета физических, умственных, творческих потенций человека (чаще приходится на период с 30-ти до 50-ти лет).**

АКСЕЛЕРАЦИЯ - ***ускоренное по сравнению с предыдущими поколениями соматическое и физическое созревание*, проявляющееся в увеличении роста, веса, в ранних сроках появления и смены зубов, в раннем половом созревании; *скоренное психическое развитие,* опережение возрастных норм развития (раннее и интенсивное развитие речи, развитие личности, социальное взросление).**

Акселерация обусловлена целым рядом биологических и социальных факторов.

АКЦЕНТУАЦИЯ ХАРАКТЕРА - **чрезмерная выраженность отдельных черт характера или их сочетаний, но относящаяся к крайней психической норме. Наиболее сильно акцентуация характера может быть выражена в подростковом возрасте. При неблагоприятных обстоятельствах она может привести к патологическим нарушениям и изменениям в поведении личности. Типы акцентуации характера (по данным ПДО – патохарактерологического диагностического опросника А.Е.Личко): Г – гипертимный, Ц – циклоидный, Л – лабильный, Ш – шизоидный, А – астеноневротический, С – сензитивный, П – психастенический, Э – эпилиптоидный, И – истероидный, Н – неустойчивый, К – конформный.**

АНАЛИЗ ПРОДУКТОВ ДЕЯТЕДЬНОСТИ **(метод детской, возрастной психологии) - это изучение материалов изобразительной и других видов продуктивной деятельности детей. Детская психология изучает рисунки, поделки, аппликации, конструкции, стихи, разные формы словотворчества, а также различные виды игр, увлечений (хобби) и другие продукты деятельности, характеризующие особенности психической жизни ребенка, своеобразие свойств личности, его представления об окружающем мире и особенности отношения к людям и различным сферам действительности.**

АНАМНЕЗ **психологический – сбор информации, совокупных сведений о ребенке, истории его жизни, социальной ситуации развития. Формы сбора анамнестических данных: 1) объективный анамнез,**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

анамнестическая беседа с родителями, родственниками, опекунами, воспитателями дошкольных учреждений, учителями, другими лицами, хорошо знающими ребенка; 2) субъективный анамнез, т.е. беседа с самим ребенком; 3) изучение дополнительной информации: документации, характеристик, дневников, продуктов деятельности ребенка.

АНКЕТИРОВАНИЕ - **метод массового сбора фактического материала, первичных данных при помощи анкет. Анкета – вопросник, содержание которого, формулировка вопросов, последовательность их предъявления и способ ответа на вопросы заранее планируется в соответствии с поставленными исследователем целями. Виды анкет: *открытые* (варианты ответов не предусматриваются, испытуемый дает ответ по своему усмотрению), *закрытые* (испытуемый выбирает один или несколько ответов из предложенных), *полузакрытые* (выбирая один или несколько ответов из предложенных, испытуемый может добавить и свой вариант ответа).**

АСОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ - **поведение, противоречащее общественным нормам и принципам, выступающее в форме безнравственных или противоправных деяний. Проявляется либо в попрании прав других людей, либо в нарушении характерны для данного возраста социальных норм и правил. С точки зрения социальной направленности различают *социализированное* антиобщественное поведение и *несоциализированное* агрессивное поведение.**

АССОЦИАЦИЯ – **связь между отдельными предметами или явлениями, фактами, событиями, отраженными в сознании и закрепленными памятью человека. Виды ассоциаций: 1) ассоциации по сходству – связь по сходным признакам; 2) ассоциации по смежности – связь объектов во времени и пространстве; 3) ассоциации по контрасту – связь по противоположным свойствам; 4) ассоциации по смыслу – установление связей по типу часть и целое, род и вид, причина и следствие, по единству понятийной классификации.**

АУТИЗМ – **крайняя форма психологического отчуждения, выражающаяся в уходе ребенка от контактов с окружающей действительностью и погружении в мир собственных переживаний. Детский аутизм является следствием госпитализма.**

АФФЕКТ НЕАДЕКВАТНОСТИ – **устойчивое отрицательное *эмоциональное состояние*, возникающее в связи с неуспехом в деятельности, в условиях конфликта двух потребностей: с одной стороны потребности сохранить неправильно сложившуюся завышенную самооценку, а с другой - отвергнуть зарождающиеся сомнения в этой самооценке. Выступает как защитная реакция, позволяющая выйти из конфликта. Дети в состоянии аффекта неадекватности характеризуются обидчивостью, недоверчивостью, подозрительностью, агрессивным поведением и негативизмом.**

АФФЕКТИВНЫЕ ДЕТИ – **дети, у которых из-за постоянного неудовлетворения значимых для них потребностей возникают и становятся устойчивыми тяжелые эмоциональные переживания и связанные с ними**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

формы поведения – драчливость, упрямство, грубость, несдержанность голосовых реакций.

БЕЗУСЛОВНЫЕ РЕФЛЕКСЫ НОВОРОЖДЕННОГО - **набор врожденных реакций, необходимых для поддержания жизнедеятельности ребенка. Различают:**

1) безусловные рефлексы, регулирующие работу жизненно важных органов и систем – дыхания, кровообращения, теплорегуляции; 2) пищевые рефлексы – сосательный, рефлекс глотания, слюноотделения и т.п.; 3) защитные рефлексы, врожденные оборонительно-двигательные реакции, которые служат защитой от внешних воздействий – кашель, чихание, моргание, зажмуривание от яркого света и т.п. Особую группу составляют атавистические рефлексы, доставшиеся ребенку в наследство от животных предков – Робинсоновский (цеплятельный, хватательный), рефлекс отталкивания, рефлекс Бабинского, плавательный рефлекс.

БЕСЕДА – **один из основных методов психологической науки, предусматривающий получение сведений о человеке и особенностях его психики путем речевого общения в вопросно-ответной форме. Метод *клинической беседы*, разработанный в Женевской школе генетической психологии, позволяет изучать не симптомы, внешние признаки явлений, а процессы, которые приводят к их возникновению. По образному определению Э. Клапареда, метод клинической беседы позволяет исследователю устремиться за убегающей мыслью, обнаружить ее, преследовать ее до тех пор, пока не удастся «ее схватить, вскрыть и воочию показать загадку ее построения».**

БИОГЕНЕТИЧЕСКИЙ ЗАКОН – **положение, сформулированное Э. Геккелем и Ф. Мюллером, согласно которому онтогенез рассматривается как сжатое и сокращенное повторение процесса филогенеза – тех этапов, которые прошли предки в своем историческом развитии. Психическое развитие индивида в свете этого закона повторяет путь развития предшествующих поколений, представляет собой стихийный процесс, не зависящий от воспитания и обучения ребенка, сознательной его деятельности. Близок к биогенетическому закону по своей сущности закон рекапитуляции Ст. Холла.**

БИОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР – **один из важнейших в психическом развитии ребенка и взрослого, связанный с биологической сущностью человека, с особенностями наследственности. Биологически унаследованные свойства заложены в биологическом молекулярном шифре, в генах и их ядрах – хромосомах – здоровый человеческий мозг и нервная система, индивидуальные особенности свойств нервной системы и высшей нервной деятельности, пол и особенности внешнего облика. Биологические особенности организма человека являются лишь предпосылками психического развития, создают биологическую основу развития.**

БЛИЗНЕЦОВЫЙ МЕТОД – **сравнительное изучение монозиготных (МЗ) и дизиготных (ДЗ) близнецов с целью выяснения роли наследственности (генотипа) и среды в их психическом развитии и в**

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

индивидуальных различиях между ними. Различают несколько видов близнецового метода: 1) метод парных сравнений – сопоставление внутрипарного сходства у МЗ и ДЗ пар; 2) метод разлученных МЗ близнецов; 3) метод контрольного близнеца; 4) метод близнецовой пары, позволяющий выявить особенности близнецовой ситуации.

БОДРСТВОВАНИЕ **– состояние мозга, характеризующееся активным взаимодействием индивида с внешним миром; форма поведения младенца, проявление активности нервной системы ребенка, состояние полной психической активности (противоположное состоянию «сон»).**

ВЕДУЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ **– деятельность, выполнение которой определяет возникновение и формирование основных новообразований на данной ступени развития личности. Внутри ведущего вида деятельности происходит подготовка, формирование и дифференциация других видов деятельности (А.Н. Леонтьев). Для каждого этапа психического развития в онтогенезе характерен свой ведущий вид деятельности: 1) непосредственное эмоциональное общение со взрослыми – в младенческом возрасте; 2) предметно-орудийная – в раннем детстве; 3) сюжетно-ролевая игра – в дошкольном возрасте; 4) учебная деятельность – у младших школьников; 5) интимно-личностное общение со сверстниками – в подростковом возрасте; 6) учебно-профессиональная – в период ранней юности; 7) трудовая – в зрелом возрасте. Ведущая деятельность занимает особое место, определяя возникновение основных изменений в психическом развитии на каждом отдельном этапе.**

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЕ **– объективные связи и отношения, существующие между людьми в социальных группах, система взаимооценок в совместной деятельности и общении. В структуре межличностного взаимодейсивия выделяют несколько компонентов. *Поведенческий* – формы поведения, поступки, результаты деятельности, действия по отношению к другим людям, мимика, жесты. *Аффективный* – все, что связано с чувствами, эмоциональными состояниями, направленными на других людей и на себя. Это личностно значимое, образное, эмоциональное, интеллектуальное отражение людьми друг друга. *Когнитивный* - осознание и понимание человека человеком, оценочночные отношения, сравнение и оценивание людьми качеств друг друга (Я.Л. Коломинский).**

ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ **– отношения, возникающие между людьми в процессе межличностных контактов в реальных социальных группах. Это система межличностных побуждений, установок, ожиданий, ориентаций, определяемых содержанием совместной деятельности. В, М, предполагают взаимность, наличие ответного отношения. Различают деловые, личные, дружеские, официальные межличностные отношения.**

ВНУТРЕННИЙ КОНФЛИКТ **– столкновение противоположных ценностных ориентаций личности, ее потребностей, интересов, стремлений.**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Внутренний конфликт может быть вызван несоответствием между потребностями и возможностями их удовлетворения, между высокими требованиями и недостаточно развитыми для достижения успеха качествами, между высоким уровнем притязаний и противоположно направленными мотивами самоутверждения. Разрешается внутренний конфликт через развитие самокритичного отношения к себе, адекватную оценку своих возможностей и способностей, понимание заслуг и возможностей других или через пересмотр иерархии ценностных ориентаций. В дошкольном возрасте внутренний психологический конфликт возникает в условиях ведущей игровой деятельности, в процессе игрового или межличностного взаимодействия. Выделяют два вида противоречий: рассогласование между требованиями сверстников и объективными возможностями ребенка в игре и рассогласование в мотивах игры ребенка и сверстников. Обозначенным видам противоречий соответствуют два типа психологических конфликтов: конфликт при несформированности операциональной стороны игровой деятельности и при искажениях мотивационной основы деятельности. (А.А. Рояк).

ВНУТРЕННЯЯ ПОЗИЦИЯ – **система социальных установок личности, опосредованных актуальными потребностями и направленностью деятельности в данный период жизни. Внутренняя позиция «Я – школьник» является ведущим личностным новообразованием при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному, обуславливает изменение мотивации поведения и смену ведущего вида деятельности (переход от игры к учению).**

ВОЗРАСТ – **характеристика развития индивида во времени; определенный, качественно своеобразный, относительно ограниченный во времени период развития индивида, характеризующийся совокупностью закономерных изменений. Различают *возраст: календарный* (хронологический) - количество прожитых лет, длительность жизни индивида с момента рождения; *биологический* – характеризуется созреванием тех или иных структур организма, его физиологических функций; *психологический* – этап индивидуального развития, характеризующийся определенным уровнем психического развития, возрастными психологическими новообразованиями; *социальный* – характеризуется определенным уровнем социальной зрелости, завоеванием социальных прав и обязанностей личности, положением в обществе. Фазное протекание целостного жизненного цикла, охватывающего процесс индивидуального развития от рождения человека до смерти, есть последовательная смена моментов становления, эволюции и инволюции индивида.**

ВОЗРАСТНАЯ ПЕРИОДИЗАЦИЯ – **модель закономерных возрастных изменений, возрастного развития. Выделение периодов развития, характеризующихся своеобразием социальной ситуации развития, специфическими характеристиками структуры и функционирования различных психических процессов, а также особыми личностными новообразованиями и ведущим видом деятельности.**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ – **отрасль психологической науки, которая изучает особенности и закономерности психического развития на разных этапах онтогенеза (от рождения и до старости), психологическое содержание этапов психического развития и механизмы их смены. Каждая возрастная ступень имеет свои неповторимые характеристики, внутренние условия и динамику развития психических процессов. В структуру возрастной психологии входит детская психология, психология младшего школьника, психология подростка, психология юности, акмеология, геронтопсихология, психология долгожителей.**

ВОЗРАСТНЫЕ НОВООБРАЗОВАНИЯ – **качественные изменения, происходящие в психическом развитии ребенка на данном возрастном этапе, обеспечивающие переход к новому этапу психического развития и позволяющие определить психологический возраст ребенка. Каждый этап психического развития завершается ключевым новообразованием, изменяющим социальную ситуацию развития, образ жизни и ведущий вид деятельности.**

ВОПРОСЫ ДЕТСКИЕ – **показатель познавательной активности детей. Возникают в период активного ознакомления с окружающим миром, отражают направленность детских интересов, позволяют удовлетворить любопытство, являются показателем способности самостоятельно устанавливать связи и отношения между явлениями, а при правильной организации деятельности ребенка способствуют возникновению подлинной любознательности. Классифицировать детские вопросы можно по разным критериям. По *содержанию* выделяют познавательные и социально-коммуникативные вопросы (классификация Н. Бабич). По *мотивам*: вопросы, выражающие стремление ребенка к эмоциональному сопереживанию, стремление приобщить взрослого к соучастию в поисковой деятельности, стремление к познанию разных сфер действительности (классификация А.И. Сорокиной). По *направленности*: устанавливающие – вопросы, направленные на выделение и идентификацию объекта исследования; определительные – вопросы, связанные с выделением всевозможных признаков и свойств объектов; причинные – вопросы, относящиеся к познанию взаимосвязи объектов, выявлению причин, закономерностей, сущности явлений; вопросы-гипотезы – выражающие предположения относительно возможных событий или их характеристик (классификация М.Б. Шумаковой).**

ВЫСШАЯ НЕРВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – **нейрофизиологические процессы, протекающие в коре больших полушарий головного мозга и ближайшей к ней подкорке, лежащие в основе психической деятельности человека. Основные понятия ВНД – временная связь и условный рефлекс. К основным законам ВНД относятся: 1) образование новых временных связей при подкреплении условного раздражителя безусловным; 2) угасание временных связей при отсутствии подкрепления новых раздражителей; 3) иррадиация и концентрация нервных процессов; 4) взаимная индукция**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

нервных процессов; 5) формирование сложных динамических систем рефлексов, т.е. динамических стереотипов.

ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ – **сложные психические процессы, прижизненно формирующиеся в процессе приобщения ребенка к миру человеческой культуры, социальные по своему происхождению. Л.С. Выготский выделил два уровня психических явлений («натуральные» и «культурные» психические процессы), считая, что первый детерминирован действием генетического фактора, а второй формируется в определенных культурно-исторических условиях. Важнейшими характеристиками высших психических функций являются: *опосредованность* – владение различными психологическими орудиями, вспомогательными средствами, знаковыми системами; *произвольность* – умение управлять психической деятельностью, регулировать психические процессы в соответствии с поставленной целью специально направленными усилиями; *осознанность* – сознательное отношение к себе как субъекту психической деятельности, способность осознавать свою психическую деятельность; *вербализация* – речевое опосредование психических процессов. Детская психология, психология развития используют понятие о высших психических функциях при изучении закономерностей психического развития в онтогенезе. Закономерностью формирования высших психических функций является то, что первоначально они существуют как естественные, натуральные, интрапсихические, представляя собой развернутую форму предметной деятельности, которая опирается на элементарные сенсорные и моторные процессы. Лишь позднее в процессе социализации они становятся интерпсихическими, внутренними, интериоризированными, свернутыми и приобретают характер автоматизированных умственных действий.**

ГЕНДЕР - **социальный пол, пол как продукт культуры; употребляется в зарубежной психологии в четырех значениях: а) как противопоставление биологическому полу; б) как синоним пола; в) как расширительный термин для обозначения и биологических и социальных проявлений пола; г) как символ неравенства полов, их иерархической организации: доминантный мужской и подчиненный женский (Т.В. Бендас).**

ГЕНЕЗИС – **происхождение и развитие психики в онтогенезе; происхождение и развитие любого конкретного психического явления, история закономерного развития.**

ГЕНОТИП – **наследственная основа организма; совокупность особенностей организма, обусловленных действием генетических, наследственных факторов**

ГЕРОНТОГЕНЕЗ - **период старения согласно международной классификации начинается с 60 лет у мужчин и с 55 лет – у женщин и имеет три градации: пожилой, старческий, и долгожители. Выделение периода гетерогенеза и изучение проблем старения связаны с комплексом социально-экономических, биологических и психологических причин. Период гетерогенеза является итогом всего жизненного пути. В этот период**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

усиливается действие онтогенетических законов геоерохронности, неравномерности, стадиальности, нарастания противоречий развития. Психологическое старение многообразно, диапазон его проявления весьма широк. И.С. Кон выделяет следующие типы старости: первый тип - активная творческая старость, характеризуется тем, что пенсионеры живут полнокровной жизнью, не испытывая какой-либо ущербности; второй тип характеризуется тем, что пенсионеры занимаются делами, на которые раньше у них просто не было времени (самообразованием, мемуарами, отдыхом, развлечениями или хобби – т.е. энергия направляется главным образом на себя); третий тип составляют преимущественно женщины, которые находят главное приложение своих сил в семье (в воспитании внуков, упорядочивании домашних дел и т.п.); четвертый тип - люди, смыслом жизни которых становится забота о собственном здоровье, сопряженная со склонностью к преувеличению своих действительных и мнимых болезней, повышенной тревожностью. Кроме благополучных типов старости, И.С. Кон выделяет и отрицательные типы развития: а) агрессивные старые ворчуны, недовольные состоянием окружающего мира, критикующие все, кроме самих себя; б) разочарованные в себе и собственной жизни, одинокие и грустные неудачники, постоянно обвиняющие себя за действительные и мнимые упущенные возможности, делая себя тем самым глубоко несчастными. Широко известны типологии старости Ф. Гизе, Д.Б. Бромвеля,. и др.

ГЕРОНТОЛОГИЯ **– наука о старении, старости и долголетии человека. Геронтология всесторонне изучает геронтогенез и обнаруживает явления старения одних органов и функций в глубокой старости, а некоторых не только в зрелом возрасте, но и в юности. Такую гетерохронность инволюционных процессов далеко не всегда можно объяснить генетическими и вообще биологическими причинами. Поэтому геронтология является не только медико-биологической дисциплиной, но и психологической. Она уделяет большое внимание исследованию образа жизни и режима долгожителей, их нравственных привычек, привязанностей, взаимоотношений в семье и в других общностях, трудового опыта, профессии, т.е. жизненный путь человека, печать которого накладывается на онтогенетические фазы, особенно на фазы зрелости, старения и старости.**

ГЕРОНТОПСИХОЛОГИЯ **– отрасль психологии, изучающая процессы и явления связанные со старением организма, а также психологические особенности и закономерности психической жизни в старческом возрасте**

ГЕТЕРОЗИГОТНЫЕ БЛИЗНЕЦЫ **– близнецы (двойни, тройни и т.д.), появляющиеся в результате созревания и оплодотворения двух (дизиготные) или нескольких разных яйцеклеток одновременно. Гетерозиготные (разнояйцевые) близнецы в каждом отдельном случае могут быть как одного пола, т.е. или только мальчики, или только девочки, так и разного пола, т.е. и мальчики, и девочки. Портретное сходство таких близнецов не идет дальше того, которое обычно**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

наблюдается между родными братьями и сестрами (сибсами) в одной семье.

ГОСПИТАЛИЗМ – **особый тип социальной ситуации развития, обусловливающий синдром патологии детского психического и личностного развития; явление, возникающее в закрытых детских учреждениях, специфические условия жизни в которых, дефицит общения со взрослыми обусловливают отставание в психическом развитии детей (особенно младенческого и раннего возраста). Основная причина «госпитализма» – дефицит воспитания, отсутствие близких родных взрослых, ограниченность социальных контактов, недостаток личных эмоциональных связей, состояние психологической напряженности и т.п. Проявлением госпитализма является запоздалое развитие движений, резкое отставание в овладении речью, эмоциональная бедность, бессмысленные движения навязчивого характера (раскачивание тела, стучание предметами, упорное молчание). Явление госпитализма может возникнуть и в условиях семьи у равнодушных к своим детям, мало эмоциональных, «холодных» матерей, не уделяющих им необходимого внимания.**

ГОТОВНОСТЬ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ – **возникновение желания и осознание необходимости учиться, появление внутренней позиции «Я - школьник», задающей мотивацию учебной деятельности. Для детской психологии первостепенное значение имеет формирование психологической готовности к школьному обучению, которая предполагает развитие у дошкольников психических процессов и свойств личности, вооружение знаниями и умениями необходимыми для адаптации к новым условиям жизни, к новому виду деятельности.**

Виды готовности к школьному обучению:

1) ***социально-психологическая*** **– готовность к принятию новой «социальной позиции» – положения школьника, имеющего круг важных обязанностей и прав и занимающего иное по сравнению с дошкольниками положение в обществе. (Л.И. Божович);**

2) ***личностная*** **– сформированность социально-психологических личностных качеств, помогающих строить отношения с одноклассниками и учителем, действовать совместно с другими, согласовывать действия, адекватно оценивать свои возможности;**

3) ***эмоционально-волевая*** **– способность управлять своим поведением и эмоциями, соподчинять мотивы своих поступков, произвольно регулировать познавательную деятельность (внимание, память, мышление, воображение);**

4) ***интеллектуальная*** **– владение системой интеллектуальных действий, необходимых для решения учебных задач и удовлетворения познавательных потребностей.**

ГУММАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ - **современное направление психологической науки, признающее своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

представляет собой не нечто заранее данное, а открытую возможность самоактуализации, присущую только человеку. В центре интересов гуманистической психологии - проблемы личности, ее развития, активности, свободы выбора, креативности и автономности, самоактуализации и самосовершенствования.

ДВИЖУЩИЕ СИЛЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ – **разрешение противоречий между новыми потребностями, запросами и стремлениями и старыми условиями их удовлетворения; между требованиями, предъявляемыми общественной средой, окружающими ребенка значимыми взрослыми и фактическими возможностями ребенка; между самими возможностями – духовными и физическими. Особое значение для психического развития имеют противоречия, связанные с удовлетворением социальных по содержанию и происхождению потребностей в общении и новых впечатлениях. Разрешение противоречий ведет к формированию новообразований в психическом развитии, к появлению новых потребностей, интересов, к смене ведущего вида деятельности, к переходу на следующий этап психического развития.**

ДЕЙСТВИЕ – **относительно законченный элемент деятельности, направленный на достижение определенной цели и побуждаемый разыми мотивами. Действия подразделяются на внешние (практические) и внутренние (психические). Каждый конкретный вид деятельности строится путем выполнения определенных действий (игровых, трудовых, специфически учебных). Предметные действия ребенка раннего возраста, игровые действия дошкольника, учебные действия младшего школьника имеют социально-историческое происхождение и бывают разными по содержанию и строению в зависимости от конкретных условий их формирования. Овладение этими действиями требует совместной деятельности ребенка со взрослыми и другими детьми.**

ДЕПРИВАЦИЯ – **психическое состояние, возникающее в жизненных ситуациях, в которых нет возможности для удовлетворения основных психических потребностей в достаточной мере и в течение длительного времени. Виды депривации: материнская, сенсорная, моторная, информационная, эмоциональная, социальная, общепсихическая. Последствия психической депривации проявляются в том, что ребенок в результате долговременного неудовлетворения потребностей начинает отставать в развитии, испытывает состояние тоски, тревоги, отрешенности.**

ДЕТЕРМИНИЗМ КАК ПРИНЦИП ПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ – **обусловленность психического развития рядом объективных и субъективных факторов. Психическое развитие детерминируется: наследственностью (т.е. генотипом); врожденными особенностями, формирующимися в период внутриутробного развития; социально-средовыми условиями (спецификой семейной и общественной среды, обучением и воспитанием); активностью самой личности.**

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ – **отрасль психологии, изучающая факты, механизмы и закономерности психического развития на ранних этапах**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

онтогенеза; условия и движущие силы развития психики на стадии детства; особенности функционирования и изменения познавательных, волевых и эмоциональных процессов. Детская психология изучает также особенности различных видов детской деятельности (предметной, познавательно-практической, игровой, изобразительной, элементарной трудовой и учебной), формирование возрастных и индивидуальных особенностей и развитие ребенка как личности.

ДЕТСКАЯ СУБКУЛЬТУРА – **смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития. В содержание детской субкультуры входит: детский фолклер (считалки, дразнилки, страшилки и т.п.), детский правовой кодекс (право старшинства, знаки собственности, право на пространство), детское словотворчество (языковое словотворчество, неологизмы), детская магия и мифотворчество (небылицы, фантастические истории, привлечение сил для исполнения желаний), детское философствование (рассуждения о жизни и смерти), этические представления (секреты, веночки, букеты, рисунки), табуирование личных имен, прозвища для сверстников. Функции детской субкультуры: социализирующая, психотерапевтическая, культурно-охранительная, прогностическая. (В.В. Абраменкова)**

ДЕТСКИЙ ДОМ – **воспитательное учреждение для детей дошкольного и младшего школьного возраста, оставшихся без попечения родителей.**

ДЕТСТВО – **явление социального мира, период жизни, характеризующийся особым мироощущением, особым положением ребенка в обществе, особым отношением к ребенку взрослых, особым образом жизни. Детство – период от новорожденности до полной социальной, психологической, функциональной зрелости, период становления личности, период взросления. Детство заполнено сложными процессами развития физических и психических сил, присвоением человеческого опыта, усвоением социальных и культурных традиций. «Детство – важнейший период человеческой жизни, не подготовка к будущей жизни, а настоящая, яркая, самобытная, неповторимая жизнь. И от того, как прошло детство, кто вел ребенка за руку в детские годы, что вошло в его разум и сердце из окружающего мира, - от этого в решающей степени зависит, каким человеком станет сегодняшний малыш ». В.А. Сухомлинский.**

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕДМЕТНАЯ – **деятельность, подчиненная особенностям предметов материальной и духовной культуры, созданных людьми. Предметная деятельность – ведущий вид деятельности для детей раннего возраста, в процессе которой происходит присвоение общественно выработанных способов употребления предметов. Развитию предметной деятельности предшествует длительный период овладения действиями с предметами – хватанием, неспецифическим и специфическим манипулированием и, наконец, собственно предметными действиями –**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

использованием предметов по их функциональному назначению. В недрах предметной деятельности формируются предпосылки для других видов деятельности – игровой, изобразительной, элементов трудовой.

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ - **(разграничение) умственное действие, противоположное идентификации, позволяющее отделить объекты друг от друга, противопоставить их друг другу. Процессы дифференцирования составляют основу высшего и тончайшего анализа внешнего мира. Половая дифференциация – всеобший и необходимый элемент воспитания, разделение в сознании человека полоролевых социальных функций, особенностей социального поведения представителей разного пола.**

ДООПЕРАЦИОНАЛЬНОЕ МЫЩЛЕНИЕ **– стадия развития интеллекта ребенка от 2 до 7 лет (Ж.Пиаже). Основные характеристики: 1. Формируется символическая функция сознания, способность различать обозначаемое и обзначающее. Благодаря символической функции начинает формироваться внутренний план деятельности – план представлений, (ребенок может представить себе действие, выполненное им в прошлом или в другой ситуации, может мысленно расчленить объект или составить его из частей). 2. Отсутствуют обратимые операции и понятие сохранения, инвариантности. Во всех ситуациях, где требуется количественная оценка величин, наблюдается конфликт между восприятием и логикой, что является следствием отсутствия обратимости умственных операций. 3. Создаются условия для перехода операций во внутренний умственный план (интериоризация). Возможно представление прямого и обратного действия. 4. Переходу к операциям способствует преодоление собственного эгоцентризма и центрации на внешних, ярких, но не существенных свойствах вещей. 5. Мышлению ребенка присущ эгоцентризм, выражающийся в трудности стать на позицию другого человека, видеть явления и вещи его глазами.**

ДОШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ **– период жизни от трех лет и до шести (семи), до начала обучения в школе. Период интенсивного развития всех сторон психики ребенка, накопления основных психологических новообразований, присущих человеку: произвольность поведения и психической деятельности, способность к обобщению и осознанности переживаний, переход от принятия нравственных норм**

к их осознанию, появление внутреннего мира, внутренней позиции; развитие наглядно-образного и наглядно-схематического мышления, знаковой символической функции сознания, освоение приемов наглядно-перцептивного моделирования, освоение речи как универсального механизма социализации. *Ведущий вид деятельности* – сюжетно-ролевая игра.

Социальная ситуация развития характеризуется стремлением к самостоятельности, появлением желания постичь смысловую основу действий взрослого, потерей непосредственности и готовностью перехода на новую ступень возрастного развития.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ЕСТЕСТВЕННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ – **наиболее продуктивный и распространенный в детской психологии метод изучения психики ребенка. Е.Э. соединяет в себе положительные черты метода объективного наблюдения (естественности) и метода лабораторного эксперимента (целенаправленное воздействие на испытуемого). Он проводится в естественных близких к деятельности испытуемого условиях. «Существенным условием естественного эксперимента, отличающим его от эксперимента искусственного, является то, что сам ребенок не должен подозревать, что над ним проводятся опыты. Благодаря этому отпадает смущение и та преднамеренность, которая зачастую мешает определению индивидуального при условии искусственного эксперимента» – А.Ф. Лазурский. Естественный эксперимент используется при исследовании всех психических процессов и свойств личности ребенка, межличностных отношений и общения между детьми. Игровое моделирование ситуаций позволяет исследователю при сохранении требований экспериментирования добиться жизненной убедительности и достоверности получаемых результатов.**

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ – **индивидуальная история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения. В структуру жизненного пути личности входят факты, события и поступки, определяющие становление индивида как личности.**

ЗАДЕРЖКА ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ – **особый тип аномалии психического развития ребенка, нарушение нормального темпа формирования личности. З.п.р. имеет различное происхождение: 1) связана с дефектами конституции ребенка вследствие чего по своему физическому и психическому развитию он начинает отставать от сверстников; 2) вызвана различными соматическими заболеваниями или органическими поражениями ц.н.с.; 3) обусловлена разными видами психической депривации или ранним «госпитализмом».**

ЗАКОНЫ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ – **общие и частные закономерности, в которых выражаются объективные особенности качественных и количественных психических преобразований. К общим законам развития относятся: 1) *цикличность* (чередование периодов интенсивного развития и периодов замедления и затухания); 2) сочетание процессов *эволюции и инволюции*; 3) *метаморфозы* (не только количественные накопления, но и цепь качественных изменений, переход от одной формы к другой). К частным законам психического развития в детском возрасте относятся: 1) неравномерность (непропорциональное и неодновременное развитие разных сторон психики, изменение соотношения психических функций, функционального строения сознания); 2) сложная организация во времени (не совпадение темпа психического развития с ходом времени); 3) сензитивность (повышенная чувствительность к тем или иным воздействиям в определенные периоды развития); 4) пластичность (податливость, способность личности к адаптации, гибкость в перестройке**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

временных связей, в образовании навыков и привычек); 5) закон развития высших психических функций (постепенный переход от естественных, натуральных, интрапсихических функций к функциям, которые в процессе социализации становятся внутренними, интерпсихическими, интериоризированными).

ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ – **средства психологической защиты, процесс интрапсихической адаптации личности за счет подсознательной переработки поступающей информации. Перцептивные, интеллектуальные и двигательные автоматизмы обеспечивают последовательное искажение образа реальной ситуации с целью ослабления травмирующего эмоционального напряжения. В результате нежелательная информация может игнорироваться (не восприниматься); будучи воспринятой – забываться, а в случае допуска в систему запоминания – интерпретироваться удобным для человека образом. «Защитные механизмы – это деятельность «Я», которая начинается, когда «Я» подвержено чрезмерной активности побуждений или соответствующих им аффектов, представляющих для него опасность. Они функционируют автоматично, не согласуясь с сознанием» - А. Фрейд. Последовательность появления и использования механизмов психологической защиты А.Фрейд выстраивает следующим образом. До года – предстадия защиты. 1 – 2 года – опасности преодолеваются посредством отрицания, регрессии, проекции и имитации. До трех лет – вытеснение, подавление, замещение. Далее – интеллектуализация, регрессия, обращение против собственной личности. С развитием речи и логического мышления связано развитие компенсации, рационализации, сублимации, эмансипации.**

ЗОНА АКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ – **уровень психической деятельности ребенка, выполнение им умственных действий, решение практических и интеллектуальных задач самостоятельно без помощи взрослого.**

ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ – **реальные возможности ребенка, которые могут быть раскрыты и использованы для его развития при минимальной помощи со стороны взрослых. «Реальные отношения умственного развития ребенка к возможностям обучения могут быть выявлены с помощью определения актуального уровня развития ребенка и его зоны ближайшего развития. Обучение, создавая зону ближайшего развития, ведет за собой развитие; только то обучение является действенным, которое забегает вперед развитию. Зона ближайшего развития – это «область не созревших, но созревающих процессов» (Л.С. Выготский). Она определяется теми возможностями ребенка, которые он реализовать сам в настоящий период еще не может, но которые благодаря сотрудничеству со взрослым будут его собственным достоянием в ближайшее время.**

ЗРЕЛОСТЬ – **наиболее продолжительный период жизни человека, характеризующийся стремлением достичь наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей человека. Переход к зрелости сопряжен с нормативным кризисом сорока лет, связан с одной стороны, с осознанием утраты молодости, началом снижения физических сил,**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

принятием и приспособлением к изменениям организма, с другой – с формированием самодостаточности и независимости, самоактуализации.

ИГРА СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ – **ведущий вид деятельности у детей дошкольного возраста. Ролевая игра – это деятельность, в процессе которой ребенок берет на себя роль другого человека и в обобщенной форме в специально созданных игровых условиях воспроизводит деятельность взрослых и отношения между ними. Структура сюжетно-ролевой игры: сюжет и содержание, роли и ролевое поведение, игровые действия и правила, игровые отношения. (Сюжет – отражение в игровой ситуации той или иной сферы действительности. Содержание – моделирование детьми действий и взаимоотношений взрослых. Роль – отождествление себя со взрослым и воспроизведение его функций и отношений. Ролевое поведение – поведение, соответствующее взятой на себя роли. Игровые действия – игровое использование предметов, при котором значение одного предмета переносится на другой предмет, и он используется ребенком с учетом его новых функций. Правила в игре – установленные самими детьми требования к игровому поведению участников сюжетно-ролевой игры, регулирующие выполнение действий с предметами. Игровые отношения – отношения между детьми в игре, которые опосредуются содержанием выполняемых ролей). В игре как ведущей деятельности детей дошкольного возраста происходит развитие важнейших психологических новообразований этого периода: усвоение мотивов общественно значимой деятельности, развитие умственных и символических, замещающих действий, становление элементов произвольного поведения, формирование творческого воображения, развитие личностных качеств.**

ИДЕНТИФИКАЦИЯ (**отождествление) – механизм социализации. Имеет несколько значений. В психологии познавательных процессов – узнавание, установление тождественности каких-либо объектов. В социальной психологии - отождествление себя с другим человеком, непосредственное переживание той или иной степени своей тождественности с объектом. В детской психологии – умственное действие, позволяющее установить тождество обследуемых объектов; процесс уподобления ребенком психологии и поведению другого человека. Появляется в раннем возрасте и не утрачивает своей активности на протяжении**
всей жизни человека.

ИДЕНТИФИКАЦИЯ ПОЛОРОЛЕВАЯ – **отождествление ребенком себя с представителем своего пола и усвоение соответствующих форм полоролевого поведения.**

ИЕРАРХИЯ МОТИВОВ - **система соподчиненных мотивов, регулирующих поведение ребенка в социуме; важное новообразование в развития мотивационной сферы личности детей дошкольного возраста, указывающее на готовность к новой социальной ситуации развития, к школьному обучению, к принятию новых правил поведения.**

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – **особый вид художественной деятельности детей, объединяющей рисование, лепку, аппликацию, конструирование. Продуктом изобразительной деятельности являются выраженные в специфической форме (плоскостной, объемной, в виде символических конструкций) наглядные образы предметов и явлений действительности. Развитие изобразительной деятельности детерминировано разными формами усваиваемого ребенком социального опыта. Овладение изобразительной деятельностью предполагает присвоение ребенком специфической знаковой формы сознания и деятельности, упражнение в символическом изображении реальных предметов, открытие для себя знакового смысла графического построения (В.С. Мухина).**

ИМПРИТИНГ **(запечатление) – специфический вид научения, при котором психикой человека или животных реализуются врожденные формы поведения без специального обучения вследствие развертывания генетически заданных программ.**

ИНСАЙТ - **внезапное озарение догадка; невыводимое из прошлого опыта понимание сути предмета или явления, благодаря чему достигается осмысленное решение проблемы. В гештальтпсихологии эффект инсайта приписывался мгновенному «переструктуированию» внутреннего образа и возникновению» внутренней структуры более высокого порядка». Факт инсайта тесно связан с объемом индивидуального опыта и представляет собой более высокую ступень моделирования и прогнозирования результата, чем поиск путем проб и ошибок.**

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ СФЕРА – **совокупность всех познавательных функций индивида, психических процессов, которые обеспечивают возможность познания и понимания окружающей действительности (от ощущений и восприятия, обеспечивающих чувственные формы познания до мышления и воображения в их высших формах).**

ИНТЕРИОРИЗАЦИЯ – **перенос общественных представлений в сознание отдельного человека, формирование индивидуального сознания как социального явления; процесс формирования высших, орудийно-опосредованных психических функций. Интериоризация – процесс превращения *внешних*, материализованных, практических действий с реальными предметами в действия *внутренние*, идеальные, в психические процессы. (Л.С. Выготский). Ответ на вопрос о том, как формы внешней предметной деятельности переносятся во внутренний план, становятся психическими функциями, дает теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина.**

ИНФАНТИЛИЗМ – **(детский) – сохранение в психике и поведении подростка или взрослого особенностей, присущих детскому возрасту. Человек, которому свойственен инфантилизм, при нормальном или даже ускоренном физическом и умственном развитии отличается незрелостью эмоционально-волевой сферы. Это выражается в несамостоятельности решений и действий, чувстве незащищенности, в пониженной критичности**

РЕПОЗИТОРИЙ ВГПУ

по отношению к себе, в разнообразных компенсаторных реакциях (фантазировании, замещающем реальные поступки, эгоцентризме и др.).

В современном социуме заметно увеличилось количество подростков и старшеклассников (ранняя юность) инфантильных в плане социальной направленности за счет того, что подрастающему поколению с одной стороны предоставляются различные блага, а с другой – они исключаются из реальной социально значимой деятельности, не выступают активно действующей силой общества. Отсюда их энергетический потенциал проявляется в основном в сфере присвоения, в обращенности на свои индивидуальные потребности. (Д.И. Фельдштейн).

КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ – основы кудьтурно-исторической теории развития психики разработаны Л.С. Выготским в период с 1927 по 1931 г.г. Ее основные положения представлены в работах Л.С. Выготского: «Инструментальный метод в педологии» (1928), «Проблема культурного развития ребенка» (1928), «Генетические корни мышления и речи» (1929), «Очерк культурного развития ребенка» (1929, рукопись), «Орудие и знак в развитии ребенка» (1930, впервые опубликована в 1982), «История развития высших психических функций» (1930 – 1931). Многие ключевые идеи культурно-исторической теории изложены в наиболее известной книге Л.С. Выготского «Мышление и речь» (1933 – 1934). Они сводятся к следующему. Психические функции развиваются как в ходе исторического развития человечества, в филогенезе, так и в процессе индивидуального развития, в онтогенезе. Психические процессы опосредуются психологическими орудиями – по аналогии с тем, как материальные орудия труда опосредуют практическую деятельность человека. Через эту идею Л.С. Выготский ввел в психологическую науку диалектический метод, в частности разработал свой историко-генетический метод. Определяющим моментом исторического развития психики является знак. *Знак* – это любой условный символ, имеющий определенное значение. Универсальным знаком является *слово*. Высшие психические функции складываются на основе элементарных, опосредуемых знаками в процессе интериоризации. *Интериоризация* – фундаментальный закон развития высших психических функций в онто- и филогенезе: «Всякая функция в культурном развитии появляется на сцену дважды, в двух планах, сперва – социальном, потом – психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем как категория интрапсихическая» (История развития высших психических функций, 1960, с.197 – 198). В процессе интериоризации формируется человеческое сознание. Психическое развитие ребенка есть процесс его приобщения к миру человеческой культуры. В процессе развития изменяются и модифицируются как сами функфии, так изменяются и модифицируюся

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

отношения, связи функций между собой, возникает новый уровень функционального строения сознания. (А.Н. Леонтьев, Т.1).

НАСЛЕДСТВЕННОСТЬ – свойство живых организмов воссоздавать себе подобных в ряду поколений, способность передавать *биологический молекулярный шифр*, в котором через совокупность генов закодирована вся наследственная информация – генотип. Под контролем генотипа находятся все признаки организма – морфологические, биохимические, физиологические, психофизиологические, в том числе параметры высшей нервной деятельности, задатки.

РАЗВИТИЕ **(как общефилософская категория) – необратимое, направленное, закономерное изменение материальных и идеальных объектов. В результате развития возникает новое качество и состояние объекта, происходит изменение его состава или структуры. Развитие – переход от простого к более сложному, от низшего к высшему; процесс, в котором постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных преобразований. Являясь процессом обновления, рождения нового и отмирания старого, развитие противоположно распаду, регрессу, деградации. Источником и внутренним содержанием развития является борьба нового со старым, борьба противоположностей. Способность к развитию составляет одно из всеобщих свойств материи и сознания. Физическое и психическое развитие человека отвечает общим законам развития.**

РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ – закономерные, необратимые изменения структуры и содержания психических процессов во времени: в филогенезе – в ходе биологической эволюции вида, в онтогенезе – в процессе индивидуального развития. Это процесс обогащения психической жизни, переход к новым формам психической деятельности. Психика ребенка развивается в процессе взаимодействия с окружающей его общественной социальной средой, в процессе приобщения к миру человеческой культуры (Л.С. Выготский), в результате активного присвоения человеческого опыта, овладения общественно выработанными способами действий с различными предметами, языковыми средствами общения. Изменения в психике ребенка происходят под влиянием воспитания и обучения (которые всегда действуют через внутренние условия). Онтогенез человеческой психики носит стадиальный характер. На каждой стадии формируются качественные новообразования, происходят закономерные изменения внутренней структуры сознания, осуществляется переход к новому ведущему виду деятельности.

РЕКАПИТУЛЯЦИЯ - в биологии – явление повторения в индивидуальном развитии высших органических форм и признаков их предков. В психологии концепция рекапитуляции относится к числу ранних психологических теорий. Согласно биогенетическому закону, сформулированному Э. Геккелем, «онтогенез есть краткое и сжатое

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

повторение филогенеза». В концепции Ст. Холла впервые была сделана попытка показать, что между историческим и индивидуальным развитием существует связь. В теории развития К.Бюлера биогенетический закон приобрел новую формулировку. По К. Бюлеру, ребенок в своем развитии проходит те же стадии, которые проходила эволюция форм поведения животных. Это – инстинкт, дрессура, интеллект. К. Бюлер связывал эти ступени, их возникновение и взаимопереходы не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием.

РЕФЛЕКС «ЧТО ТАКОЕ?» - ориентировочный рефлекс, комплексная реакция на новизну, на изменения в окружающей обстановке. Он создает условия для адекватной реакции на действие раздражителя, для исследования его свойств. В комплекс компонентов ориентировочной реакции входят движения головы и глаз в направлении действия раздражителя, изменение дыхания, повышение чувствительности анализаторов, возрастание тонуса мышц, а также повышение физиологической активности коры больших полушарий. Ориентировочный рефлекс является первичной и начальной формой непроизвольного внимания. У младенцев рефлекс «Что такое?» обеспечивает первичное зрительное и слуховое сосредоточение.

РИСОВАНИЕ – вид изобразительной деятельности детей, процесс овладения которой представляет собой присвоение специфической знаковой деятельности. Развитие рисования детерминировано разными формами усваиваемого ребенком социального опыта. В этом развитии переплетается присвоение общих человеческих свойств и способностей (знаковой функции сознания, форм восприятия, основанных на использовании сенсорных эталонов), овладение собственно изобразительной культурой. В процессе рисования ребенок открывает для себя знаковый смысл графических построений. Тематика и содержание детских рисунков обусловлены многими факторами: возрастом, принадлежностью к определенному полу, социальным опытом; этническими, географическими, культурными, национальными особенностями и традициями страны проживания и т.п. Дети разных стран и разных социальных систем по-разному изображают человека и животных, красивое и некрасивое, добро и зло, смешное и страшное, войну и любовь. Детские рисунки являются подлинными документами эпохи.

РОЛЕВАЯ ИГРА – деятельность, в процессе которой дети берут на себя роли (функции) взрослых людей и в обобщенной форме в игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними. Приобщение к миру взрослых осуществляется в игре через механизм взятия роли и *перевоплощения* в другого человека, что приводит к расширению зоны ближайшего развития ребенка. Игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Сюжетно-ролевая игра – это средство познания и отражения окружающей действительности. Она носит социально исторический характер и является важным средством социального взросления и источником

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

активного формирования личности ребенка. Являясь творческой деятельностью, ролевая игра изменяется с возрастом, как по линии сюжетов, так и по содержанию.

РОЛЬ (в социальной психологии) – нормативно одобренные формы поведения человека, занимающего определенную позицию в системе общественных, межличностных, семейных отношений; совокупность функций личности, соответствующих ее статусу и определяющих способ ее поведения в системе межличностного взаимодействия. В социальной роли отражаются социальные установки, убеждения и чувства, цели и мотивы поведения, жизненная позиция личности.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ – стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей. Для самоактуализации необходима независимость личности от требований общества, благоприятные исторические и социально-психологические условия. Самоактуализирующейся личности (по А. Маслоу) свойственны дружелюбие, способность к глубоким привязанностям, отсутствие агрессивности, проявления независимости; готовность отстаивать свои принципы, свою точку зрения; способность к саморазвитию и творчеству.

СЕНСИТИВНОСТЬ – личностная характеристика человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим событиям, часто сопровождается повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций. Сенситивным людям свойственны робость, застенчивость, впечатлительность, склонность к продолжительному переживанию прошедших или предстоящих событий, чувство собственной неполноценности.

СЕНСИТИВНЫЕ ПЕРИОДЫ – периоды онтогенетического развития, в которые развивающийся организм является особенно чувствительным к определенного рода воздействиям. Это периоды наиболее благоприятные для появления тех или иных психологических новообразований, периоды оптимальных сроков развития определенных сторон психики. Знание возрастных сензитивных периодов положительно влияет на успешность педагогической деятельности. Незнание и неумение учитывать наиболее чувствительные периоды в развитии ребенка приводит к необратимому угасанию эффективного развития соответствующих способностей.

СЕНСОМОТОРНЫЕ РЕАКЦИИ - форма функционирования сенсорных систем, взаимодействие, координация сенсорных и моторных компонентов двигательного акта и других компонентов психической деятельности, участвующих в формировании адекватного образа. На основании сенсомоторной информации, поступающей от анализаторов, осуществляется запуск, регуляция, контроль и коррекция движений. Вместе с тем сам процесс выполнения движений связан с возникновением и уточнением новой сенсорной информации. Общей структурной схемой организации сенсомоторных процессов является рефлекторное кольцо.

СЕНСОМОТОРНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ – стадия развития интеллекта, возникающая в период до интенсивного овладения речью на основе координации восприятия и движения. Ж. Пиаже наметил и описал шесть стадий

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

сенсомоторного развития интеллекта. 1 стадия - упражнение рефлексов (от 0 до 1 мес.). 2 стадия – первые навыки и первичные круговые реакции (от 1 до 4 - 6 мес.). 3 стадия – координация зрения, хватания и вторичных круговых реакций. На этой стадии впервые намечается дифференцировка цели и средств ее достижения (это и есть начало возникновения собственно интеллекта; от 4 – 6 до 8 –9 мес.). 4 - стадия практического интеллекта. Средства, выступающие в качестве орудия для достижения цели, заимствуются ребенком из прошлого опыта, переносятся в новые условия (от 8 до 11 мес.). 5 стадия – третичные круговые реакции и поиск новых средств для получения интересного результата ребенок находит путем внешних материальных проб. Он открывает новые средства для достижения цели намеренно изменяя знакомые движения (от 11 до 18 мес.). 6 стадия – новые средства решения задач ребенок находит путем интериоризированных комбинаций схем действий, которые ведут к внезапному озарению или инсайту (от 18 до 24 мес.). Благодаря сенсомоторному интеллекту у ребенка возникает представление о неизменном объекте, объективном пространстве, времени, причинности; ребенок начинает рассматривать себя как объекта среди других в мире, который существует объективно. В основе сенсомоторного интеллекта лежит стремление ребенка к достижению практического результата, он имеет дело с реальными предметами, а не с их знаками, символами или схемами. Как полагает Ж. Пиаже, на этой стадии не происходит социализации интеллекта, предполагающей использование знаков.

СЕНСОРНАЯ ДЕПРИВАЦИЯ – психическое состояние, возникающее в результате полного ограничения или отсутствия возможностей удовлетворения потребностей в сенсорных впечатлениях в течение длительного времени. Для нормального развития и сохранения сенсорных функций, для достаточного насыщения потребностей организма в сенсорных впечатлениях важно не допускать количественного и качественного обеднения элементов среды, ограничения изменчивости и структуирования стимулов определенного вида, которые являются психологически значимыми в том или ином возрасте. Последствиями сенсорной депривации могут быть расстройства ориентации в пространстве и времени, расстройства в направленности мышления, беспокойство и потребность в активности, соматические затруднения, физические иллюзии и обманы, скука, тревога, страх, невротические реакции, паника. Реакции детей на ситуации сенсорной депривации бывают чрезвычайно индивидуальными. Многое зависит от преобладающих потребностей, системы навыков, защитных и адаптивных механизмов.

СЕНСОРНАЯ КУЛЬТУРА – результат усвоения ребенком общественного опыта в области сенсорной деятельности, содержанием которой является использование сенсорных эталонов как общепринятых образцов внешних свойств разнообразных предметов (цвета, формы, пространственных, временных, звуковысотных отношений и пр.), владение способами их обследования с помощью перцептивных действий, творческое использование сенсорных способностей в продуктивных видах деятельности. Сенсорная культура предполагает знакомство с произведениями искусства – музыки, живописи,

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

скульптуры, архитектуры; литературными произведениями – золотым фондом мировой детской литературы.

СЕНСОРНОЕ РАЗВИТИЕ - это развитие сенсорных процессов (разных видов ощущения и восприятия), формирование представлений о многообразии свойств предметов и явлений окружающего мира, усвоение сенсорных эталонов, накопление сенсорного опыта, развитие сенсорных способностей. Условием и органической предпосылкой сенсорного развития является созревание анализаторов (зрительного, слухового, кожного, обонятельного и др.). Новейшие физиологические и психологические исследования показывают, что сенсорные процессы носят рефлекторный характер, являются по сути ориентировочно-исследовательской деятельностью. Это активный процесс, в котором важную роль играют перцептивные обследовательские действия, результатом которых является формирование образа, моделирование объекта восприятия. Характер этих процессов постоянно изменяется на всех этапах детства (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец и др.). Сенсорное развитие составляет фундамент общего умственного развития, так как на основе образов ощущения и восприятия строятся все другие формы познания - мнемические процессы, мышление, воображение.

СЕНСОРНЫЕ ЭТАЛОНЫ – закрепленные в человеческом опыте общепринятые образцы внешних свойств предметов. В качестве сенсорных эталонов выступают семь цветов спектра (эталоны цвета), геометрические фигуры (эталоны формы), метрическая система мер (эталоны величины), музыкальная гамма (эталоны звуковысотных отношений), фонемы родного языка (эталоны речевых сигналов) и т.п. Усвоить сенсорные эталоны – значит иметь четкие представления о разновидностях каждого свойства, умение использовать их в качестве единиц измерения при оценке свойств объектов предметного мира. Термин «сенсорные эталоны» был предложен А.В. Запорожцем и нашел свое применение в работе по сенсорному воспитанию дошкольников.

СЕНСОРНЫЙ ГОЛОД – психическое состояние, возникающее от недостатка притока раздражителей к анализаторным системам, следствием чего является недостаток впечатлений от реальной действительности для первой сигнальной системы. В условиях сенсорной депривации у человека возникают необычные психические состояния: появляется тревога, нарастает раздражительность, вспыльчивость и рассеянность, развивается состояние депрессии, апатии, эмоциональной неустойчивости, снижается работоспособность. Состояние сенсорного голода человек может испытывать в условиях однообразия впечатлений, при длительной одиночной изоляции, в условиях космического полета или полярной экспедиции, находясь в экологически замкнутых системах и т.п. У маленького ребенка состояние сенсорного голода может возникнуть в бедной, однообразной предметной среде, в больничном стационаре при ограничении движений и общения, при ограничении естественной возможности общения с природой и другими источниками сенсорных впечатлений. Чем раньше ребенок попадает в условия сенсорной депривации, тем пагубнее это сказывается на общем ходе его развития, так как

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ограниченный сенсорный опыт и низкий уровень развития сенсорных процессов тормозит развитие других образных форм психической деятельности.

СИНКРЕТИЗМ - нерасчлененность, слитность психических функций на ранних этапах развития ребенка, характеризует неразвитое состояние тех или иных психических функций. Проявляется в тенденции связывать между собой разнообразные явления без достаточного внутреннего основания. П.П. Блонский определил синкретизм как «бессвязную связность детского мышления». Ж. Пиаже считал синкретизм основной характеристикой детского мышления, объясняющей неспособность ребенка к логическому рассуждению из-за тенденции заменить синтез соположением. Л.С. Выготский определил синкретизм как первую стадию в развитии значения слова, которая характеризуется переносом значения слова на ряд внешне связанных, но внутренне ничем не объединенных между собой объектов. Причиной этого является стремление ребенка замещать недостаток объективных связей переизбытком субъективных непосредственных впечатлений. У ребенка все связано со всем, он связь впечатлений принимает за связь вещей. Синкретизм – особенность детского мышления, дающая возможность ребенку мыслить «целыми глыбами, целыми ситуациями, целыми связными частями», не расчленяя и не отделяя один предмет от другого.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ – приобщение индивида к жизни в обществе, в социальных условиях; формирование человека как личности, включение его в различные системы социальных отношений, становление индивида как субъекта деятельности, общения, познания, социального развития.

СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ – качество личности, проявляющееся в нравственной зрелости, активной жизненной позиции, профессиональной и гражданской состоятельности, творческой инициативе.

СОЦИАЛЬНАЯ ОДАРЕННОСТЬ – совокупность личностных качеств человека, обеспечивающих значительные успехи в области общения и лидерства, позволяющие легко вступать в общение, устанавливать благоприятные межличностные отношения, правильно выбирать сферу своей деятельности, проявлять лидерские качества и организаторские умения. Социально одаренному человеку удается легко и более эффективно реализоваться в социальной среде, сохраняя при этом необходимый баланс личной свободы и индивидуального своеобразия. Он отличается социальной креативностью, способностью к сопереживанию, ответственностью поведения, психологическим здоровьем. По данным Л.И. Уманского социальная одаренность может проявляться в конце раннего возраста. В дошкольном возрасте возникают такие новообразования как «эмоциональное предвосхищение», эмоциональная децентрация, способность к сопереживанию и эмпатии (А.В. Бреслав, А.В. Запорожец), развиваются социальные эмоции и чувства, социальная перцепция, умение понимать и чувствовать другого человека, складывается психологическая готовность к совместной деятельности.

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ – соотношение внешних и внутренних условий, определяющих возрастные и индивидуальные

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

особенности развития ребенка, специфическая для каждого возраста система отношений индивида с социальной средой, в которой происходит его развитие.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС – положение ребенка в системе межличностных отношений в группе сверстников, а также мера его психологического влияния на членов группы.

СТАДИИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТА (по Ж. Пиаже) –

1. Стадия сенсомоторного интеллекта: стадия развития интеллекта, возникающая в период до интенсивного овладения речью на основе координации **движений** и восприятия и совершаются без какого-либо представления (до 2-х лет). Сенсомоторный интеллект еще не логический, но образует функциональную подготовку к собственно логическому мышлению.

2. Стадия дооперативного интеллекта (до 7-ми лет): характеризуется формирующимися представлениями, интериоризацией действия в мысль, освоением способов замещения действия каким-либо **знаком** - образом, словом, символом. Специфика детского мышления на стадии предпонятийного мышления (2 - 7 лет) состоит, по мнению Ж. Пиаже в том, что ребенок переходит постепенно от мышления, вплетенного в действие, в практическую деятельность, к образованию и использованию образных символов – представлений, дающих возможность решать задачи во внутреннем плане. У ребенка на этом этапе отсутствуют **обратимые операции и понятие сохранения** (опыты Ж.Пиаже). Причина “феноменов Пиаже” в зависимости ребенка от непосредственных впечатлений, от власти визуального восприятия. Постепенно ребенок открывает элементарные принципы **инвариантности**, относящиеся к количеству, числу, пространству, времени, которые придают его картине мира объективную структуру. На этом этапе ребенок не пользуется ни индукцией, ни дедукцией, он идет от частного к частному.

3. Стадия конкретных операций (8 - 11 лет): различные типы мыслительной деятельности наконец приобретают характер обратимости, достигают состояния “подвижного равновесия”. Ребенок способен к конкретным логическим операциям, может образовывать из конкретных предметов отношения и классы. Но логические операции еще не стали **генерализованными,** зависят от конкретных областей приложения.

4. Стадия формальных операций (11 - 15 лет): завершается генезис интеллекта, появляется способность мыслить гипотетически, дедуктивно, теоретически; формализуется система операций пропорциональной логики (логики высказываний). Формируются новые группы операций, возникают операциональные схемы.

СТРАХ – эмоция, возникающая в ситуации угрозы биологическому или социальному существования человека и направленная на источник действительной или воображаемой опасности.

СТРЕСС - психическое состояние, возникающее в ответ на разнообразные экстремальные воздействия; явление, имеющее множество

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

биохимических, физиологических, психологических, социально-психологических и социальных проявлений.

ФИЛОГЕНЕЗ – филогенетическое развитие психики – процесс изменения психики как продукта эволюции. Основные стадии развития психики: сенсорная психика, перцептивная психика, интеллект, сознание как результат общественно-исторически обусловленного развития психики Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев).

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ – объективное индивидуальное отражение в психике и сознании человека социальных ценностей общества на данном историческом этапе. Психологической основой ценностных ориентаций личности является система социальных установок, эталонов и переживаний.

ЮНОШЕСКИЙ ВОЗРАСТ – завершающий этап первичной социализации. Период личностного и профессионального самоопределения. Социальное и личностное самоопределение предполагает завоевание автономии от взрослых, четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире, что требует развития интегративных механизмов самопознания, выработки мировоззрения и жизненной позиции (И.С. Кон).

«Я» - понятие, выражающее единство и целостность личности, индивид, каким он известен самому себе, каким он видит и представляет сам себя. «Я» как отношение к самому себе включает: представление о своей индивидуальности (идентичности), самооценку и самоуважение; комплекс интересов, склонностей, ценностных ориентаций.

Я-концепция – зафиксированное в словесных определениях представление человека о самом себе; итог познания и оценки самого себя через отдельные образы себя: я – настоящее, реальное (каким я вижу себя в данный момент), я динамическое (каким я стремлюсь стать), я – фантастическое (каким я хотел бы стать), я – идеальное (каким я должен быть, исходя из усвоенных моральных и иных образцов) и др. Все эти образы производны от социального опыта личности и зависят от ее идентификации с определенной социальной группой.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ