###### ЛЕКЦИЯ 4 ПСИХИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

###### Понятие личности и ее развития

Понятие «личность» не является сугубо психологическим и изучается другими науками, например, философией, социологией, педагогикой. Каждое из определений личности, имеющихся в научной литературе, подкреплено экспериментальными исследованиями и теоретическими обоснованиями. Чаще всего под личностью понимают человека в совокупности его социальных и жизненно важных качеств, приобретенных им в процессе социального развития. В содержание понятия «личность» включают устойчивые свойства человека, определяющие значимые в отношении других людей поступки. К числу личностных качеств не принято относить особенности фенотипической и физиологической организации человека, уровень развития его познавательных процессов.

Б. Г. Ананьев выделял в системе человекознания четыре основных понятия: индивид, субъект, личность и индивидуальность (схема 3).

Индивид – это человек как природное существо, представитель Homo sapiens, имеющий конкретную биологическую сущность.

Субъект – это индивид как носитель сознания, обладающий способностью к деятельности.

Личность – это субъект, включенный в систему общественных взаимоотношений и процессов, в результате чего им приобретаются особые социальные качества.

Индивидуальность – это совокупность психических, физиологических и социальных особенностей конкретного человека с точки зрения его уникальности, своеобразия и неповторимости.

***Личность***(англ. *personaliti*, лат. *persona* – маска) – это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих.

*Критерии сформировавшейся личности* (Л. И. Божович):

1) в мотивах человека существует иерархия, т.е. он способен преодолевать собственные непосредственные побуждения ради социально значимых мотивов (обычно дошкольный возраст);

2) человек способен к сознательному руководству собственным поведением, т.е. к сознательному соподчинению мотивов, осуществляемому на основе осознанных мотивов-целей и принципов. (этот критерий предполагает способность человека отвечать за свои поступки, обычно возраст около 18 лет).

Согласно взгляду отечественной психологии (Б. Г. Ананьев), личность формируется путем присвоения или усвоения индивидом общественно выработанного опыта: систем представлений о нормах и ценностях жизни человека. Потребности и мотивы человека, а также их соподчинения возникают в процессе переживания или проживания возникающих ситуаций.

***Механизмы формирования личности*** *(по Ю. Б. Гиппенрейтер):*

1. *Механизм сдвига мотива на цель*. Данный механизм проявляется в том, что на первых порах человек (ребенок) выполняет требуемое действие (цель) ради общения со значимым взрослым (мотив). Со временем на это действие «проецируется» все большее количество положительных переживаний, и вместе с их аккумуляцией правильное действие приобретает самостоятельную побудительную силу (становится мотивом). Таким образом, тот предмет (идея, цель), который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, превращается в самостоятельный мотив, происходит сдвиг мотива на цель.

2. *Механизм идентификации.* Этот механизм обусловливает формирование личности во внешнем пространстве общественных отношений, проявляясь в уподоблении ребенком себя значимому другому как образцу поведения. Характерная особенность процесса идентификации в том, что он происходит, особенно на первых порах, независимо от сознания ребенка и не контролируется в полной мере родителями.

3. *Механизм принятия и освоения социальных ролей.* Данный механизм во многом сходен с механизмом идентификации, отличаясь от него значительно большей обобщенностью и часто персонализацией осваиваемого эталона. Этот механизм описывается при помощи понятий «социальная позиция» и «социальная роль».

*Социальная позиция* – это функциональное место, которое может занять человек по отношению к другим людям, характеризуемое совокупностью прав и обязанностей.

*Социальная роль* – это совокупность действий, осуществляемых человеком и ожидаемых от него другими. В ходе освоения и выполнения социальных ролей появляются новые мотивы, происходит их соподчинение, видоизменяется система взглядов, ценностей, этических норм и отношений.

При рассмотрении вопроса формирования личности как в отечественной, так и зарубежной психологии пользуются понятием «развитие личности».

*Развитие* – это процесс закономерного необратимого направленного изменения (во времени), перехода из одного состояния в другое, более совершенное; переход от простого к сложному, от низшего к высшему. В результате развития возникает новое качественное состояние объекта – его состава или структуры. Различают две формы развития:

– эволюционную, связанную с количественными изменениями объекта;

– революционную, характеризующуюся качественными изменениями в структуре объекта.

Концепция развития личности фокусируется на вопросе о том, как мотивационные аспекты функционирования личности меняются от младенчества до зрелости и старости. Объяснение этих изменений является ключевым компонентом в любой теории личности. Теории личности расходятся в том, какое значение в них придается вопросам развития и изменения в течение жизни; в описании факторов, ответственных за каждодневное развитие, а также в признании относительной роли генетических и средовых факторов, влияющих на развитие личности.

***Развитие личности*** *–* процесс формирования человеком собственной природы, присвоения и созидания им предметов культуры, обретения круга значимых других, проявления себя перед самим собой.

Предметом изучения психологии личности являются внутренние закономерности, которые определяют все внешние проявления человека. Изучение детерминант поведения неизбежно ставит вопрос о структуре личности, что, в свою очередь, предполагает выделение элементов, ее составляющих, исследование свойств каждого из них и характера взаимосвязей между элементами, образующими структуру как целое. Современные теории личности характеризуются большим разнообразием как элементов, входящих в структуру личности, так и системообразующих факторов, объединяющих элементы в систему.

***Структура личности*** –это относительно неизменные индивидуально-психологические характеристики, демонстрируемые человеком в различных обстоятельствах и в различное время.

Наиболее подробно проблема *структуры личности* отражена в работах К. К. Платонова. Согласно его концепции:

1) низшим уровнем личности является *биологически обусловленная подструктура*, в которую входят возрастные, половые свойства психики, врожденные свойства типа нервной системы и темперамента;

2) второй уровень личности включает в себя *индивидуальные особенности психических процессов* человека (мышления, памяти, внимания и т.д.), зависящие как от врожденных факторов, так и от приобретенных, т.е. от тренировки, развития, совершенствования этих качеств;

3) третьим уровнем развития личности является ее *индивидуальный социальный опыт,* в который входят приобретенные человеком знания, навыки, умения и привычки; эта подструктура имеет социальный характер;

4) высшим уровнем личности является ее *направленность,* включающая влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, взгляды и убеждения человека, его мировоззрение, особенности характера, самооценки; данная подструктура формируется под влиянием воспитания и наиболее полно отражает идеологию общества, в которое человек включен.

С. Л. Рубинштейн различал в структуре личности: направленность, способности, темперамент, характер, самосознание. Н. А. Леонтьев считал, что личность – это социальная сущность человека, и поэтому темперамент, характер, способности и знания человека не входят в структуру личности, а являются условием формирования направленности и воли, составляющих ядро личности. Структура личности может рассматриваться как набор определенных черт личности – устойчивых качеств (Р. Кеттел); как набор стилевых характеристик, отражающих особенности межличностного взаимодействия (Х. Гуф); как модель личностных предпочтений, отражающая уровень психосексуального развития личности (М. Крут); может быть описана при помощи биологически ориентированных показателей (Г. Айзенк и М. Айзенк, М. Заккерман).

Проблема структуры личности, природа ее организации и влияние на функционирование индивида является ключевым компонентом во всех теориях личности.

###### Темперамент, способности, характер и направленность личности

*Темперамент* является одним из наиболее значимых биологически обусловленных свойств личности. Интерес к данной проблеме возник более двух с половиной тысяч лет тому назад. Он был вызван очевидностью существования индивидуальных различий людей, которые обусловлены особенностями биологического и физиологического строения, неповторимостью социальных связей и контактов.

***Темперамент*** (лат. *temperamentum*, являющийся переводом греч. *krasis* – надлежащее соотношение частей) – это совокупность соответствующих динамических свойств поведения, своеобразно сочетающихся в каждом индивиде.

В Древней Греции (Гиппократ в V в. до н. э.) предполагали, что определенное соотношение жидкостей организма (крови: лат. *sanguis* – сангвиник, желчи – лат. *chole* – холерик, черной желчи – лат. *melaina chole* – меланхолик, слизи – лат. *phlegma* – флегматик) является причиной различий в психике и поведении человека. Эти названия темпераментов (сангвиник, холерик, меланхолик, флегматик) сохранились до сих пор, но прежние представления об органической основе психологических различий между людьми имеют теперь чисто исторический интерес.

Представления о биологических основах темперамента менялись на протяжении веков. Согласно конституционной типологии Э. Кречмера (XIX в.), темперамент человека объясняется особенностями его телосложения, и в соответствии с этим выделяются следующие названия темпераментов: шизотимик, иксотимик, циклотимик. Американские исследователи У. Шелдон, С. Стивенс (40-е годы XX в.) продолжили попытку вывести из типа телосложения определенный темперамент, оценивая телосложение по степени развития трех основных тканей человека (согласно эмбриологии): экто-, мезо-, эндоморфии. Согласно их теории, темперамент является функцией структуры тела, и каждой соответствует тип темперамента: эндоморфный, мезоморфный, эктоморфный. Русский анатом и врач П. Ф. Лесгафт (начало XX в.) объяснял проявления темперамента свойствами системы кровообращения человека (толщина и упругость стенок кровеносных сосудов, их диаметр, строение и форма сердца влияют на быстроту и силу кровотока и, как следствие, на меру возбудимости организма и продолжительность реакций в ответ на различные стимулы). Данная точка зрения нашла частичное подтверждение в современных эндокринологических исследованиях.

Решающий сдвиг в понимании биологических основ темперамента произошел благодаря работам И. П. Павлова. Он доказал, что в основе темперамента лежат особенности функционирования нервной системы. Его работы явились основой для разработки дальнейших экспериментальных исследований темперамента В. Д. Небылицыным, Б. М. Тепловым, В. М. Русаловым. И. П. Павлов однозначно связывал свойства нервной системы – комбинацию силы, уравновешенности и подвижности – с тем или иным темпераментом (схема 2).

Тип нервной системы

сильный

подвижный

инертный

неуравновешен

сангвиник

холерик

флегматик

уравновешен

меланхолик

слабый

Схема 2

При дальнейшем исследовании вопроса о темпераменте Б. М. Теплов сделал вывод, что: 1) свойства темперамента проявляются в динамике психических процессов и степени активности индивида; 2) темперамент самым тесным образом связан с деятельностью. Эти положения развиты В. М. Русаловым (1980 г.) следующим образом: темперамент – это психобиологическая категория, свойства которой представляют собой «системное обобщение» генетически заданных индивидуальных биологических свойств человека, которые, «включаясь в самые различные виды деятельности, постепенно трансформируются и образуют независимо от содержания самой деятельности обобщенную, качественно новую индивидуально устойчивую систему инвариантных свойств», т.е. *психологической характеристикой темперамента* являются не сами по себе свойства нервной системы или их сочетание, а *типичные особенности протекания психических процессов и поведения*, которые данные свойства порождают.

Для западных психологов, исследующих биологические основы темперамента, характерно изучение свойств отдельных морфофункциональных образований мозга. Английский психолог Г. Айзенк предложил нейрофизиологическую интерпретацию основных измерений темперамента:

1. *Экстраверсия – интраверсия.*

*Экстраверсия* – характеристика индивидуально-психологических различий, которая соответствует направленности человека на взаимодействие с внешним миром, поиску новых впечатлений, импульсивности, общительности, его повышенной речевой и двигательной активности.

*Интраверсия* – характеристика индивидуально-психологических различий, которая соответствует замкнутости человека на своем внутреннем мире, склонности к самоанализу, затруднениям в социальной адаптации, некоторой заторможенности.

2. *Эмоциональная устойчивость (уровень нейротизма).*

Для *эмоциональной устойчивости* человека характерно постоянство настроений, уверенность в себе; для *эмоциональной неустойчивости* – резкая смена настроения, обидчивость, раздражительность.

Представления о темпераменте, методы его оценки широко применяются в педагогической практике, в системе профотбора, в медицине и других сферах общественной практики. Во многих прикладных исследованиях темперамент рассматривается как важнейший фактор трудовой, учебной и спортивной деятельности. Показана роль темперамента как важнейшего компонента индивидуального стиля деятельности, который обеспечивает оптимальную «сопряженность» требований деятельности и индивидуально-психологических особенностей человека. Установлено, что наиболее явно роль темперамента выступает в тех трудовых, учебных и спортивных ситуациях, где наблюдается высокий уровень нервно-психического напряжения (стресс). Для некоторых профессий установлен профиль темпераментальных свойств, который является оптимальным для данной профессии.

В процессе приспособления темперамента к требованиям конкретной деятельности наблюдается следующее:

1) от психологических условий деятельности одни и те же свойства темперамента проявляются различным способом: они могут либо усиливаться, либо тормозиться;

2) от особенностей темперамента успешность выполнения одной и той же деятельности в разных условиях различна.

Второй уровень личности, зависящий как от врожденных качеств, так и от их тренировки, развития и совершенствования, и влияющий на успешность выполнения деятельности человеком, рассматривают при помощи понятия «*способности*». Термин «способности», несмотря на его давнее и широкое применение в различных областях практики, наличие в психологической литературе многих его определений, неоднозначен.

Значительный вклад в разработку общей теории способностей внес русский ученый Б. М. Теплов. Согласно ему, понятие способности включает следующие идеи:

1) под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;

2) способностями называют не всякие общие индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей;

3) понятие способности не сводится к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека.

***Способности*** – индивидуально-психологические особенности человека, определяющие успешность выполнения деятельности (ряда деятельностей), обусловливающие легкость и быстроту обучения новым способам и приемам деятельности, однако не сводимые к знаниям умениям и навыкам.

В психологии принято выделять:

*общие способности –* способности, определяющие успехи человека в самых различных видах деятельности (умственные способности, развитая память, совершенная речь, тонкость и точность ручных движений, способности во взаимодействии с людьми);

*специальные способности –* способности,определяющие успехи человека в специфических видах деятельности, для осуществления которых необходимы задатки особого рода и их развитие (музыкальные, математические, лингвистические, технические, оперативные и т.д.).

Наличие у человека общих способностей не исключает развития специальных и наоборот, причем они взаимно дополняют друг друга. Успешность выполнения любой деятельности зависит не от какой-либо одной, а от сочетания различных способностей, причем это сочетание, дающее один и тот же результат, может быть обеспечено разными способами.

Способности существуют только в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается, которой на практике человек перестает пользоваться, со временем утрачивается. Предпосылкой развития способностей являются *задатки.*

*Задатки* – морфологические и функциональные особенности строения мозга, органов чувств и движения, которые выступают в качестве природных предпосылок развития способностей.

В качестве задатков могут выступать: общая активность нервной системы и ее уравновешенность, повышенная чувствительность нервных структур, специальная предрасположенность к восприятию звуков, красок, пространственных форм, к установлению временных связей и отношений, к обобщениям и т.д. Наличие определенных задатков у человека не означает присутствия соответствующих способностей. При отсутствии необходимых задатков к развитию одних способностей их дефицит может быть восполнен за счет более сильного развития других. Развитие задатков – это социально обусловленный процесс, который связан с условиями воспитания и особенностями развития общества.

В зависимости от того, существуют или отсутствуют условия для развития способностей, они могут быть потенциальными и актуальными.

Потенциальные способности – это способности, которые не реализуются в конкретном виде деятельности, но способны проявиться при изменении соответствующих социальных условий.

Актуальные способности – это способности, которые необходимы в данный момент и реализуются в конкретном виде деятельности.

Способности не только совместно определяют успешность деятельности, но и взаимодействуют друг с другом, оказывая взаимное влияние. Сочетание различных высокоразвитых способностей называют *одаренностью.*

*Одаренность* – уровень развития общих и специальных способностей, определяющий диапазон различных видов деятельности, в которых человек может достичь высоких успехов.

Отдельно взятая изолированная способность не может быть аналогом одаренности, даже если она ярко выражена и достигла высокого уровня развития.

В результате изучения одаренных детей (Н. С. Лейтес) удалось выявить некоторые существенно важные способности, которые в совокупности образуют *структуру умственной одаренности*:

1) внимательность, собранность, постоянная готовность к напряженной работе;

2) трудолюбие (готовность к труду перерастает в склонность к труду);

3) особенности мышления (быстрота мыслительных процессов, повышенные возможности анализа и синтеза, систематичность ума).

Проявление способностей всегда строго индивидуально и неповторимо, поэтому свести одаренность людей, занимающихся одной и той же деятельностью, к набору конкретных показателей представляется невозможным.

Характеризуя специальные способности человека, выделяют такой уровень их развития, как *мастерство* – совершенство в конкретном виде деятельности; следующий уровень развития и сочетания способностей человека – *талант*. Деятельность талантливого человека отличается принципиальной новизной, оригинальностью подхода. Высший уровень развития способностей называют *гениальностью.* О гениальности говорят, когда творческие достижения человека составляют целую эпоху в жизни общества, в развитии культуры. Гениальность, как правило, имеет свой «профиль», какая-то сторона в ней доминирует, какие-то способности проявляются ярче.

На *развитие способностей* оказывают благоприятное влияние:

1) обогащенная внешняя среда;

2) высокий эмоциональный тон (положительный);

3) сензитивные периоды (лат. *sensus* – чувство, ощущение) – периоды онтогенетического развития, в которые развивающийся организм бывает особенно чувствителен к определенного рода влияниям окружающей действительности; периоды оптимальных сроков развития определенных сторон психики;

4) собственная активность, увлеченность, мотивация.

Мешают развитию способностей:

1) обедненная внешняя среда (отсутствие впечатлений);

2) частые психические травмы.

3) неправильное обращение с мотивацией (принуждение).

Развитие способностей (С. Л. Рубинштейн) совершается по спирали: реализация возможности, которая представляет собой способность одного уровня, открывает новые возможности для дальнейшего развития.

Третий уровень структуры личности отражает познание социальной организации общества, и традиционно обозначается как *процесс социализации*. В результате приобретения им индивидуального социального опыта формируется *характер*.

***Социализация***(лат. solialis – общественный) – это особый процесс включения индивида в общество, результат усвоения и активного воспроизводства им социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности.

Понятие «социализация» было введено в 40-е годы XX в. А. Доллардом и Дж. Миллером. В разных научных школах оно получило различную интерпретацию: как социальное научение (необихевиоризм), как результат социального взаимодействия (символический интеракционизм), как результат самоактуализации Я-концепции (гуманистическая психология).

Посредством социализации человек учится жить совместно с другими людьми, адаптироваться в конкретном обществе. Данный процесс предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, в формировании определенных социальных норм, ролей и функций, приобретении умений и навыков, необходимых для успешной реализации деятельности. Понятие социализации касается качеств, которые человек приобретает, и психологических механизмов, посредством которых достигаются их желаемые изменения. Процесс социализации может происходить как стихийно, так и целенаправленно (в результате воспитания и самовоспитания).

Понятие «*характер*» списывает индивидуальные качества человека и его поведение.

***Характер*** (греч. charakter – чеканка, примета, особенность) – это совокупность устойчивых психических свойств и особенностей человека, в которых выражаются способы его поведения и способы эмоционального реагирования в определенных жизненных условиях и обстоятельствах.

Главная особенность характера как психического феномена состоит в том, что *характер человека проявляется* в деятельности: 1) как человек относится к другим людям (общительность, принципиальность, правдивость, тактичность); 2) как человек относится к себе (себялюбие, эгоцентризм, самоотверженность); 3) как человек относится к делу (добросовестность, исполнительность, энтузиазм, ответственность); 4) как человек относится к вещам (аккуратное обращение, неаккуратное обращение).

Индивидуальные особенности, образующие характер человека, относятся: к воле (решительность, уверенность, неуверенность); к чувствам (жизнерадостность, угнетенность); к особенностям мышления (легкомыслие, вдумчивость). Следовательно, различают в *структуре характера* (по Н. Ф. Фиденко):

1) интеллектуальные черты (сообразительность, любознательность);

2) эмоциональные черты (впечатлительность);

3) волевые черты (решительность).

***Черта характера*** – психические свойства человека, определяющие его поведение в типичных ситуациях.

Черты характера обладают определенной побуждающей (тормозной) мотивирующей силой, которая в наибольшей степени обнаруживает себя в стрессовых ситуациях, при необходимости осуществить выбор действий, преодолеть значительные трудности. Каждая черта – это поляризованная характеристика (например: аккуратность – неаккуратность). Число сочетаний различных черт характера у одного человека достаточно велико.

Черты характера группируются естественным образом в симптомокомплексы, или факторы. Когда количественная выраженность той или иной черты характера достигает предельных величин и оказывается у крайней границы нормы, возникает так называемая *акцентуация характера*.

***Акцентуация характера*** – это чрезмерная выраженность отдельной черты (или отдельных черт) характера на фоне других, как результат усиления одних черт и ослабления других.

Понятие «акцентуация» было введено в психологию К. Леонгардом. Классификация типов акцентуаций характера представляет значительную сложность и не совпадает у разных авторов (А. Е. Личко, Э. Фромм).

Характер формируется и трансформируется на протяжении всего жизненного пути человека, являясь одним из основных проявлений личности. Оценки характера и оценки личности одного и того же человека могут не только не совпадать, но и быть противоположными по знаку. Черты характера отражают то, как действует человек, а черты личности – то, ради чего он действует.

В качестве ведущей характеристики личности выделяется ее *направленность*. Существуют разные определения этого понятия, например, «динамическая тенденция» (С. Л. Рубинштейн), «смыслообразующий мотив» (А. Н. Леонтьев), «основная жизненная направленность» (Б. Г. Ананьев).

***Направленность*** *–* это совокупность устойчивых потребностей и мотивов личности, ориентирующих ее деятельность и определяющих главное направление ее поведения.

Направленность личности всегда социально обусловлена и формируется в процессе воспитания. Направленность личности – это установки, ставшие свойствами личности и проявляющиеся в таких *формах,* как влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение. В основе всех форм направленности лежат мотивы деятельности.

*Установка* – готовность, предрасположенность личности к определенным действиям или реакциям на конкретные стимулы.

*Влечение* – психическое состояние, выражающее недифференцированную, неосознанную или недостаточно осознанную потребность, побуждающее человека к соответствующим действиям.

*Желание* – состояние осознанной, актуализированной потребности, сопровождаемое стремлением и готовностью сделать что-либо конкретное для ее удовлетворения.

*Склонность –* специфическая форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая предрасположенность личности к какой-либо определенной деятельности.

*Убеждение* – это система мотивов личности, побуждающих ее поступать в соответствии со своими взглядами, принципами, мировоззрением.

**ЛЕКЦИЯ 4. ЗАКОНОМЕРНОСТИ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ**

Закономерности возрастного развития изучает особая отрасль психологии - **возрастная психология**.

**Предмет ее исследования** - возрастная динамика психики человека, онтогенез психических процессов и психологических ка­честв личности растущего и развивающегося человека.

Вспомним, что **онтогенез** - это развитие психики от рож­дения до конца жизни человека.

**Возрастная психология изучает** факты и закономернос­ти развития психики человека, а также развитие его лич­ности на разных этапах онтогенеза.

В соответствии с этим выделяются

детская,

подростковая,

юношеская психоло­гия,

психология взрослого человека,

а также геронтопсихология.

**Главная проблема возрастной психологии** - проблема становления личности.

Становление личности начинается с первых минут жизни и идет вместе с психическим развитием ребенка.

**Закономерности психического развития.**

Закономерности психического развития – это те механизмы, которые определяют, объясняют, описывают психическое развитие, опираясь на которые можно этим развитием управлять.

Выготский установил 4 закономерности:

1. Цикличность. Развитие имеет сложную организацию во времени. Это связано с тем, что темп и содержание развития изменяется на протяжении детства. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы развития характерны для отдельных психических функций (памяти, речи и т.д.) и для развития психики ребенка в целом. Собственно возраст как стадия развития и представляет собой такой цикл, со своим особым темпом и содержанием.

2. Неравномерность развития. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально. На каждом возрастном этапе поэтому происходит перестройка их связей, изменение соотношения между ними. Развитие отдельной функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена. Восприятие – пример. По мере продвижения от одного возраста к другому возрастает сложность межфункциональных связей. Переход от одной системы к другой совершается иначе и сложнее, чем переход от недифференцированного, лишенного всякой системы сознания к первичной системе. Перестройка старой системы и перерастание ее в новую становится основным путем развития психических функций.

3. «Метаморфозы» в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь качественных изменений, превращений одной формы в другую. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

4. Сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка. Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать.

***Возрастная периодизация психического развития. Новообразования возрастных периодов.***

Ребенок на каждом этапе своего возрастного развития требует особого к себе подхода. Задача системы образова­ния и всех взрослых, воспитывающих ребенка, - содей­ствовать полноценному его развитию на каждом возраст­ном этапе онтогенеза. Если на одной из возрастных ступе­ней происходит сбой, нарушаются нормальные условия развития ребенка, **в** последующие периоды основное вни­мание и усилия взрослых вынуждены будут сосредоточиться на коррекции этого развития, что тяжело не только для взрослых, но прежде всего для ребенка. Поэтому не жалеть сил и средств на создание своевременно-благоприятных для психического и духовного развития детей условий эко­номически выгодно и нравственно оправданно. Для этого необходимо знать особенности каждого возраста.

Существует множество попыток периодизации жизнен­ного пути личности. В их основе лежат различные теорети­ческие позиции авторов.

В отечественной психологии впервые научную возраст­ную периодизацию детства на основе анализа существен­ных особенностей самого детского развития создал Л.С. Выготский.

Разрабатывая периодизацию возрастного развития, Л.С. Выготский опирался на понимание конкретно-исто­рической природы детства вообще и его отдельных перио­дов в частности.

К началу каждого возрастного периода складывается своеобразное, специфическое для данного возраста един­ственное и неповторимое отношение между ребенком и средой, которое Л.С. Выготский назвал «социальной си­туацией развития в данном возрасте».

Социальная ситу­ация развития обусловливает и динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, и новые, качественно своеобразные психоло­гические образования, возникающие к его концу. При этом каждому возрастному этапу соответствует не про­сто совокупность отдельных особенностей, новообразо­ваний, а своеобразие некоторой целостной структуры личности и наличие специфических для данного этапа тенденций развития. Иными словами, возрастная пси­хологическая характеристика ребенка определяется не отдельными присущими ему особенностями, а различ­ным на каждом возрастном этапе строением его лично­сти.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Возраст0—2 мес.2 м е с - 1 год1 год1 - 3 года3 года3 — 7 лет7 лет8-12 лет13 лет14- 17 лет17 лет | ПериодКризис новорожденностиМладенчествоКризис 1годаРаннее детствоКризис З летДошкольный возрастКризис 7 летШкольный возрастКризис 13 летПубертатный возрастКризис 17 лет | ПримечаниеКаждый периодвключает в себятри фазы:предкритическую,критическую ипосткритическую(кроме периода,новорожденности,которыйначинается сразус кризиса) |

Прежде всего, здесь ярко видна динамика детского раз­вития: более короткие критические периоды сменяются более продолжительными периодами, которые называют­ся стабильными (спокойными).

В стабиль­ные периоды происходит постепенное развитие психики и личностных качеств ребенка, постепенное накопление им знаний, умений, опыта. Под влиянием чего происхо­дит это развитие? Прежде всего под влиянием той дея­тельности, которая является ведущей для определенного возрастного периода и в которую активно включается ре­бенок.

Мы уже говорили с вами о важности для развития ре­бенка сотрудничества его со взрослыми, именно это и определяет место ребенка в системе человеческих отноше­ний. В результате активного включения в ведущую деятель­ность и общение у ребенка развиваются более высокие возможности в установлении взаимоотношений с окру­жающим миром, возникают новые потребности, которые ведут к формированию личностных новообразований.

**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 среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.**

Выделим некоторые наиболее существенные личност­ные новообразования возрастных периодов:

***младенчество***- образование, субъективно выражающе­еся в эмоционально окрашенном самоощущении. Это - предтеча личности, сознания;

***раннее детство*** *-* появление «Я» («Я сам!») - системно­го новообразования конца раннего детства, зарождение самосознания;

***дошкольник***- важнейшее новообразование - соподчи­нение мотивов и не менее важное - способность вообра­жения как основы творческого отношения к деятельнос­ти, жизни и самому себе;

***младший школьный возраст***- произвольность психичес­ких процессов, внутренний план действий, рефлексия собственного поведения, потребность в активной умствен­ной деятельности; контроль и самоконтроль;

***подростковый возраст***- сознательная регуляция своих поступков, умение учитывать чувства, интересы других людей и ориентироваться на них в своем поведении;

***ранняя юность****,* или старший школьный возраст, - пси­хологическая готовность к личностному и профессиональ­ному самоопределению, включающему:

а) сформированность на высоком уровне психологичес­ких структур самосознания школьников;

б) развитость потребностей, обеспечивающих содержа­тельную наполненность личности, среди которых централь­ное место занимают нравственные установки, ценност­ные ориентации и временные перспективы;

в) предпосылки индивидуальности как результат разви­тия и осознания своих интересов, потребностей, способ­ностей.

В пе­реходах от одного периода к другому выделяются свое­образные «кризисы» развития, содержание которых существенно отличается от особенностей развития в ста­бильные периоды.

**Переходные периоды - очень ответственные этапы воз­растного развития. К этому времени у ребенка должны быть сформированы все основные психологические новообра­зования предшествующего периода, подготавливающие его переход на более высокую возрастную ступень.**

Первый критический период развития ребёнка – период новорожденности. Кризис новорожденности – промежуточный период между внутриутробным и внеутробным образом жизни. Ребёнок наиболее беспомощен в момент своего рождения. У него нет ни единой сложившейся формы поведения. Психоаналитики считают, что это появление на свет – это первая травма, которую переживает ребёнок, и она настолько сильна, что вся последующая жизнь проходит под знаком этой травмы.

Кризис трёх лет – граница между ранним и дошкольным детством. Это один из наиболее сложных моментов в жизни ребёнка. В этот период происходит разрушение, пересмотр старой системы социальных отношений, кризис выделения своего «Я» (по Д. Б. Эльконину). В 3 года ребёнок, отделяясь от взрослых, пытается установить с ними новые, более глубокие отношения. Таким образом, кризис трёх лет ещё называют кризисом «Я сам».

Следующий переломный момент в жизни ребёнка – кризис семи лет. Независимо от того, когда ребёнок пошел в школу, в 6 или 7 лет, он в какой-то момент своего развития проходит через этот кризис. Этот перелом может начаться в 7 лет, а может сместиться к 6 или 8 годам. Причинами этого кризиса являются личностное развитие и появление самосознания. К основным признакам кризиса семи лет относят потерю ребёнком непосредственности, появление манерничанья, симптом «горькой конфеты» (когда ребёнку плохо, он старается этого не показывать). Появление данных признаков ведёт к трудностям в общении со взрослыми, ребёнок часто замыкается, становится неуправляемым.

***Сензитивные периоды***

Сензитивным периодом называется период наивысших возможностей для наиболее эффективного развития какой-либо стороны психики.

Сензитивный период - время, которое мудрая природа определила для развития каждой детской способности. Это особенное, неповторимое и благодатное время, когда абсолютно каждый ребенок делается особо восприимчивым к усвоению тех или иных знаний и к овладению определенными способами получения этих знаний. Конечно, это совсем не означает, что эти знания и умения станут ему более недоступны. Однако сензитивный период — это время наиболее легкого и естественного освоения того, на что в другой момент жизни будет потрачено гораздо больше усилий.

В своих трудах М. Монтессори выделяет шесть сензитивных периодов.

# Картинки по запросу "сензитивный период развития"

***Ведущая деятельность в контексте возрастного развития***

**Основным условием психического развития ребенка является его собственная активная деятельность.**

Именно в активной мотивированной деятельности самого ребенка происходит формирование его личности. Причем это формирование происходит прежде всего под влиянием той деятельности, которая на данном этапе онтогенеза является ведущей, обусловливающей главные изменения в психических процессах в психологических особенностях личности ребенка (общение, игра, учение, труд).

**Ведущая деятельность - это такая деятельность, разви­тие которой обусловливает главнейшие изменения в пси­хических процессах и психологических особенностях лич­ности ребенка на определенной стадии его развития.**

(Ведущая – ведет к развитию. Если в силу каких-то причин ее исключить, то развития не будет).

Призна­ком перехода от одной возрастной стадии к другой явля­ется именно изменение типа ведущей деятельности, веду­щего отношения ребенка к действительности.

**У *младенца* ведущая деятельность - непосредственный эмоциональный контакт со взрослым, благодаря которо­му у него образуется потребность в общении с другими людьми.**

**В *раннем детстве* - деловое практическое сотрудниче­ство со взрослым.** Ребенок занят предметом и действием с ним. Интенсивное овладение предметно-орудийными опе­рациями формирует практический интеллект. Речь исполь­зуется главным образом для налаживания сотрудничества со взрослым внутри совместной предметной деятельности. Потребность в речи возникает как средство деловых кон­тактов со взрослым.

**В *дошкольном возрасте* ведущей деятельностью является игра.**

Различные формы серьезной деятельности взрослых служат образцами, которые вос­производятся в игровой деятельности ребенка: ориентируясь на взрослого как на образец, взяв на себя ту или иную роль, ребенок подражает взрослому, действует как взрослый, но только с предметами-заместителями (игрушками) в сюжетно-ролевой игре. В игре для ребенка существенны не столько свойства предметов, сколько отношение к пред­мету, отсюда - возможность замещения предметов, что способствует развитию воображения. Играя, ребенок так­же овладевает соответствующими действиями. Игровая де­ятельность к концу дошкольного возраста дифференцируется на такие формы, как сюжетно-ролевые игры, игры-драматизации, игры с правилами. В игре развиваются не только познавательные процессы, речь, общение, пове­дение, но и личность ребенка.

***Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте* - учебная,**

***в подростковом* - общение со сверстниками**

***в ранней юности (старшем школьном возрасте)* - общение со взрос­лыми в пространстве учебной деятельности,**

***в юности* — учебно-профессиональная деятельность,**

***у взрослых* - тру­довая деятельность.**

Основной смысл выделения ведущей деятельности за­ключается в понимании сущности ее воздействия на пси­хическое развитие растущего человека.

 ***Сотрудничество и общение ребенка со взрослым***

*Овладение ребенком любой деятельностью возможно только в общении со взрослыми, во взаимодействии с ними и под их постоянным руководством. Поэтому общение со взрослыми - необходимое условие психического и лично­стного развития ребенка, его первая социальная потреб­ность.*

**Особенное значение удовлетворение этой потреб­ности имеет в младенческом возрасте, когда ребенок нуж­дается в заботе и ласке взрослых, в эмоциональном контакте с ними. Эта потребность младенца удовлетворя­ется в непосредственно-эмоциональном общении со взрослым.** Недостаток такого общения приводит к «эффекту госпитализма» - замедленному эмоциональному развитию ребенка, что тормозит его общее развитие.

***Обучение и развитие.* Значение и понятие «зона ближайшего развития»**

Все дети неповторимы. Развитие каждого ребенка проходит с разной скоростью и степенью эффективности. Одним из факторов, который может существенно повлиять на становление психики и формирование учебных навыков малыша является помощь взрослых.

С помощью взрослого ребенок может выполнять не любые действия, а лишь такие, к которым он уже в какой-то степени готов, поэтому, если ребенок умеет что-то делать сегодня в сотрудничестве со взрослым, то он сумеет это сделать завтра самостоятельно. Только то обучение в детском возрасте хорошо, которое "забегает вперед" развития и ведет развитие за собой. Но обучать ребенка возможно только тому, чему он уже способен обучаться. Таким образом, возможности обучения определяются зоной ближайшего развития.

Однако родители, а порой и педагоги предлагают детям либо слишком простые задачи, с которыми малыши легко справляются, и поэтому не двигаются вперед в своем развитии; либо объясняют слишком сложные вещи, так и остающиеся за гранью детского понимания даже после пояснений взрослого.

Чтобы ребенок мог успешно двигаться вперед, нужно правильно определить его зоны актуального и ближайшего развития.

Эти понятия ввел в 1930-х годах выдающийся педагог и психолог Л. Выготский, тем самым определив связь между уровнем обучения ребенка и его психическим развитием. Открытие, сделанное Л. Выготским, и сегодня актуально для родителей, которые нередко форсируют раннее совершенствование навыков и способностей малышей, притупляя их интерес к обучению и создавая усиленную нагрузку на детскую психику.

Зона ближайшего развития – это те задачи, которые малыш выполняет неуверенно. Чтобы успешно с ними справиться, ему требуется помощь взрослого.

Вот какое определение данному понятию дает Л. Выготский: «Зона ближайшего развития определяет функции, не созревшие ещё, но находящиеся в процессе созревания…»

Наряду с ЗБР Л. Выготский обрисовывает зону актуального развития - созревшие психические функции, умения и навыки, благодаря которым дети сами справляются с определенными задачами. В рамках зоны актуального развития помощь взрослого ребенку не требуется.

Если же малыш даже после совместной работы со взрослым не научился самостоятельно справляться с задачей, значит, она пока находится в зоне актуально недоступного, и требуется время, чтобы эта задача перешла в ЗБР.

ЗБР – это те задачи, к которым малыш проявляет интерес, с которыми способен справиться, если взрослые создадут опору или направят его собственные мысли и действия в нужное русло. То, что ребенок сегодня выполняет с помощью родителя или педагога, но уже завтра способен будет выполнить самостоятельно, и является его зоной ближайшего развития, которая в ходе детских усилий и посильного умственного напряжения становится зоной актуального развития.

Как определить зону ближайшего развития?

Как правило, диагностику ЗБР проводят профессиональные психологи и педагоги на основе специальных опросников для родителей и в ходе наблюдений за детьми. Родителям, не знакомым с тонкостями педагогики, сделать это будет сложнее, но все же под силу. Попробуйте действовать следующим образом:

На листочке составьте список навыков, которыми ваш ребенок уже хорошо владеет, опишите задачи, решаемые малышом без вашего участия. Например, кроха умеет застегивать пуговицы, надевать штанишки и т.д.

Напротив каждого пункта в составленном списке напишите навыки, лежащие в той же области, что и освоенные, но с которыми ребенок пока не справляется без вашей помощи. Например, если малыш научился застегивать пуговицы, следующим шагом может быть умение завязывать шнурки на ботинках. Это и будет зона ближайшего развития.

Сосредоточьтесь на освоении усложненной задачи. Покажите крохе, как выполнять намеченное действие. Предложите сделать самостоятельно, поправляйте, но не выполняйте упражнение за него. Переходите к следующей задаче в зоне ЗБР только после того, как предыдущий навык полностью усвоен.

Зона ближайшего развития – это промежуточный этап в развитии ребенка, лежащий между зонами актуального и недоступного. Его можно определить и как потенциальный уровень развития малыша, при этом у каждого ребенка он будет свой, неповторимый.

Продуктивное сотрудничество со взрослым помогает перевести задачу из зоны ближайшего развития в зону актуального.

В заключение отметим, что в отечественной психологии утверждается точка зрения, согласно которой обучение и воспитание играют ведущую роль в психическом развитии ребенка. Исходя из этих положений, следует, что обучение и развитие находятся в единстве, причем обучение, опережая развитие, стимулирует его, и в то же время оно само опирается на актуальное развитие. Следовательно, обучение должно "ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день детского развития". Это положение оказывается принципиальным для всей организации современного обучения.

 ***Движущие силы психического развития***

Каждый возрастной период имеет свою особую цен­ность, свой потенциал развития, свое значение в обеспе­чении перехода на следующий возрастной этап. Можно ускорить прохождение тех или иных этапов развития, но нельзя миновать ни один из них без ущерба для психического склада, личности в целом. Что же является движущими силами психического развития ребенка, позволяющими ему переходить на следующую ступеньку возрастного развития?

**1. Противоречие между образом жизни ребенка и его возможностями, уже опередившими этот образ жизни, приводит к возникновению новых потребностей. Появля­ется новый мотив деятельности, в соответствии с этим деятельность перестраивается, совершается переход к но­вой стадии развития психической жизни ребенка.**

Например, ребенок в раннем детстве знает несколько слов, он произносит их по-своему, называя тот или иной предмет, то или иное лицо, но мать и другие близкие взрос­лые его понимают. Однако ребенок растет, круг общения его расширяется, ему нужно, чтобы его понимали и другие люди. Возникает противоречие между желанием ребенка что-то сказать, объяснить и неумением этого сделать. Противо­речие разрешается через развитие речи ребенка.

Или другой пример: у подростка возникает потребность участвовать в жизни взрослых, а возможности это осуще­ствить еще нет. Под влиянием сильного мотива у подростка перестраиваются отношения к себе, миру, окружаю­щим людям - взрослым и сверстникам. Он взрослеет.

**2. Общее движение развития определяет соотношение внешних социальных условий и внутренних условий созре­вания высших психических функций. На каждом возраст­ном этапе обнаруживается избирательная чувствительность, восприимчивость к внешним воздействиям - *сензитивность возраста.***

Нормальное развитие ребенка требует от взрослых понимания сензитивности того возрастного периода, в ко­тором сейчас находится ребенок: преждевременное или за­паздывающее по отношению к этому периоду обучение оказывается недостаточно эффективным.

**3. Движущей силой развития является сотрудничество ребенка со взрослым, создающим ему зону ближайшего развития.** Взрослый является как бы промежуточным зве­ном, посредником между ребенком и обществом. Взрос­лый:

а) сначала удовлетворяет физиологические потребно­сти ребенка,

б) затем выступает образцом эмоциональных отношений,

в) образцом действия с общественными пред­метами,

г) носителем знаний, культуры, социальных норм,

д) образцом профессионального мастерства и т.д.

Деятель­ность ребенка в сотрудничестве со взрослым как бы разра­стается, это вызывает образование нового мотива, порож­дающего новую деятельность, которая снова «разрастает­ся» и т.д.

**4. Суть движущих сил психического развития и станов­ления личности четко представлена в возрастной перио­дизации, разработанной Д.Б. Элькониным**.

В основе периодизации - закономерная смена двух типов ведущих деятельностей.

Первый тип - это деятельности, внутри которых происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человеческой деятельности и освоении задач, мотивов и норм отношений между людьми. Это деятельность в систе­ме «ребенок - общественный взрослый».

Второй тип - это деятельности, внутри которых про­исходит усвоение общественно выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в пред­метах те или иные их стороны. Это деятельность в системе «ребенок - общественный предмет».

Эти типы деятельностей сменяют друг друга.

Рассмотрим периодизацию психического развития Д.Б. Эльконина.



В таблице представлены три эпохи: раннее детство, дет­ство, подростничество.

Каждая эпоха состоит из двух пе­риодов, в основе которых лежит тот или иной тип веду­щей деятельности.

Эти периоды закономерно связаны между собой и взаимно подготавливают друг друга.

Каждая эпоха открывается периодом, в котором идет преимущественное усво­ение задач, мотивов и норм человеческой деятельности, происходит постепенное освоение ребенком этой сферы - общение младенца, ролевая игра, интимно-личностное общение подростков.

Во втором периоде происходит преиму­щественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

**5. Движущей силой развития и показателем его нормаль­ного протекания является психическое и психологическое здоровье ребенка.**

В каждом возрастном перио­де возникают определенные потребности в познании мира, деятельности, общении. Нарушения в развитии пси­хических способностей ребенка мешают удовлетворению этих потребностей, так как тормозят поступательное вза­имодействие ребенка с окружающим миром людей, куль­туры, природы и этим провоцируют депривационную си­туацию.

Психологическое здоровье связано с тем, что человек находит достойное, с его точки зрения, удовлетворяющее его место в познаваемом, переживаемом им мире. Он оп­ределяется в ценностях, смыслах жизни, отношения с кото­рой становятся гармоничными, но не статичными: новые проблемы вызывают интерес, новые переживания, их ре­шение - накопление нового опыта и дальнейшее развитие личности, которое ведет к более глубокому постижению смысла жизни.

**ЛЕКЦИЯ 5. ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ОТ 3 ДО 6–7 ЛЕТ**

**ДОШКОЛЬНОЕ ДЕТСТВО (от 3 до 6–7 лет)**

**Социальная ситуация развития**

(специфическая для каждого возраста система отношений ребёнка с окружающим миром).

*Дошкольное детство* охватывает период с3до6–7лет.В это время происходитотсоединение ребенка от взрослого, что ведет к изменению социальной ситуации. 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.

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.

**Ведущий вид деятельности**

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. Основу такой игры составляет роль, выбираемая ребенком, и действия по реализации этой роли.

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.

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

**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 (табл. 6).

*Таблица 6* **Основные этапы игровой деятельности в дошкольном возрасте**



*Младшие дошкольники* играют одни.Игра носит предметно-манипулятивный иконструктивный 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 онбудет 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 отличаютсяразнообразием 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 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 выбраннуюим 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 игреприсутствует много профессий, семейных ситуаций, жизненных моментов, которые произвели на ребенка большое впечатление.
2. *Игровые действия.* Это действия со значениями,они носят изобразительныйхарактер. 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.

* 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.
1. *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.

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 взаимосвязаны. Речь носит четко ролевой характер;
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 кактивным 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 даннойкатегории 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. Ребенок привязывается к своей кукле и благодаря ей переживает множество разнообразных чувств.

**Психическое развитие дошкольника**

**Восприятие.**

В дошкольном возрасте 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.

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 деятельностиребенка 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 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.

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 воображенияребенка. 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 ребенокумеет оперировать словами и понимает логику рассуждений.

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 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.

* 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 внешнепривлекательными 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 кпроизвольному и опосредованному запоминанию и припоминанию. Этот факт подтвержден З.М. Истоминой, которая проанализировала процесс становления произвольного и опосредованного запоминания у дошкольников.

* 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.

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.

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.

* 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 демонстрируетспособность 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 – 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.

* 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,слабозащищенную 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.Онаразвивается 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 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 детстверечь 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.

* 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.

* 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 всредство 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 другихпродуктивных 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 ееэмоциональную 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.

**Личностное развитие** ребенка дошкольного возраста характеризуетсяформированием *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».

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

* 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).

* 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 длянего 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.

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.

**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.
* 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.
* 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.
1. *Возникновение первичных этических инстанций.* Ребенок пытается понять,чтохорошо, а что плохо. Одновременно с усвоением этических норм идет эстетическое развитие («Красивое не может быть плохим»).
2. *Появление соподчинения мотивов.* В этом возрасте обдуманные действияпревалируют над импульсивными. Формируются настойчивость, умение преодолевать трудности, возникает чувство долга перед товарищами.
3. *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.
4. *Возникновение личного сознания.* Ребенок стремится занять определенноеместо в системе межличностных отношений, в общественно-значимой и общественно-оцениваемой деятельности.
5. *Появление внутренней позиции школьника.* У ребенка формируется сильнаяпознавательная 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.

**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 (см. 8.5). 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.

* 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 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 внутреннеймотивации: 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 успешногообучения 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.

**ЛЕКЦИЯ 6. СОЦИАЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Жалобы родителей на то, что ребенок «не находит общего языка со сверстниками», «не умеет играть с другими детьми», могут указывать как на наличие некоторых нарушений или отставания в развитии, так и на особенности темперамента (высокая сензитивность, ригидность, малая активность, низкая общительность и пр.), которые родители считают чем-то ненормальным.

Причинами социальной дезадаптации, конфликтности ребенка могут быть следующие особенности его психики и личности (причем, для социальной дезадаптации достаточно хотя бы одного условия, но часто причины имеют комплексный характер):

— отсутствие навыков общения;
— неадекватное оценивание себя в ситуации общения;
— высокие требования к окружающим (особенно если ребенок развит интеллектуально и имеет уровень умственного развития выше среднегруппового);
— эмоциональная неуравновешенность;
— установки, препятствующие общению, такие, например, как готовность унизить собеседника, проявить свое превосходство. Это превращает общение в своего рода соревнование;
— тревожность и боязнь общения;
— замкнутость.

В зависимости от причины, ребенок либо пассивно подчиняется, когда сверстники «выталкивают» его из своего круга, либо сам уходит озлобленный и с желанием отомстить сверстникам.

Отсутствие навыков общения является весьма существенным препятствием для ребенка к взаимодействию с другими детьми. Навыки возможно сформировать с помощью поведенческих тренингов (лучше всего в группе из пяти-восьми детей).

Необходимо задать вопрос родителям о том, почему же ребенок не умеет общаться. Скорее всего, ответом будет то, что ребенок воспитывался дома, почти не контактировал со сверстниками, либо потому, что после первых социальных контактов в яслях, окончившихся неудачно, родители забрали его оттуда. Не отрицая полезность домашнего воспитания, все же можно утверждать, что депривация общения со сверстниками (в детском саду или на улице) может сказаться негативно на развитии ребенка, привести к деформациям самооценки, формированию неадекватных установок в отношении сверстников и т.п. Отсутствие навыков общения едва ли бывает единственным, что обусловливает трудности общения ребенка. Чаще всего они связаны с какими-то другими негативными явлениями, так как то, что препятствует приобретению навыков общения, влияет и на другие сферы личности, не всегда однозначно негативно, но если все-таки это так, то это требует коррекционной работы.
Неадекватное оценивание ребенком себя в процессе общения, даже при наличии определенных навыков, может стать основой для возникновения трудностей при завязывании социальных контактов. Если такие все же образовались, то, скорее всего, общение в этом случае будет игрой, которую можно противопоставить открытому общению. Игры не способствуют развитию личности, а ведут к упрочению тех негативных тенденций, которые уже имеются в ней. Так, например, ребенок с завышенной самооценкой может дружить с пассивным, неуверенным в себе ребенком потому, что тот его слушается и позволяет удовлетворять потребность в доминировании. Второй же ребенок может поддерживать отношения только потому, что не способен их прервать. Если ребенок с неадекватной самооценкой нашел себе дополнительного (с комплементарными позициями) партнера, то это не исправит его самооценку, но лишь будет способствовать развитию каких-либо, скорее негативных, свойств личности.

Самооценка ребенка может быть заниженной, адекватной и завышенной. Сама адекватная самооценка еще не залог успеха в общении, однако, если самооценка деформирована, то это уже достаточное условие для социальной дезадаптации.

Ребенок с заниженной самооценкой чаще всего обладает высокой тревожностью, неуверенностью, с аутистическими либо агрессивными тенденциями поведения. В последнем случае, агрессия является компенсацией на критику, упреки, которые занижают самооценку ребенка. Причем, если ребенок компенсаторно агрессивен, то это не «выравнивает» его самооценку, но лишь приводит к тому, что окружающие оценивают ребенка как самолюбивого, самодовольного, самоуверенного. Тогда, конечно, трудно убедить родителей в том, что у их ребенка не завышенная, а заниженная самооценка и критиковать и унижать его нельзя.

Ребенок с завышенной самооценкой стремится прервать собеседника. Он это делает потому, что хочет показать свое превосходство, получить одобрение и высокую оценку своих особенностей или результатов активности. Однако он встречает совсем иную реакцию. Это приводит к нарушению взаимоотношений. Далее ребенок пытается еще более превзойти своих сверстников, но получает еще большее отвержение. Такому ребенку необходимо объяснить, что стараться сказать быстрее всех, сразу высказать пришедшую мысль надо на интеллектуальных соревнованиях, а обычное общение таковым не является. Поэтому нужно подождать некоторое время, пока другие дети смогут понять то, что он уже готов высказать. У ребенка можно спросить: «Что для тебя важнее — иметь друзей в классе или показать учителю, что ты первым решил задачу?». Если ребенок отвечает, что ему важнее продемонстрировать свои способности, так как все остальные «глупые, плохие и вредные», то надо вместе с ним проанализировать, что привело к такому положению, когда сверстники стали смеяться над ним, делать ему «все назло».

Если ребенок с завышенной самооценкой не имеет некоторых поведенческих навыков общения, необходимых для нормального взаимодействия со сверстниками, то необходимо обучить его различным приемам общения, показать, какие фразы приводят к ссоре, какие могут отвести от нее. Если ребенок будет настаивать на конфликтных формах общения, утверждая, что тем самым спасает чувство собственного достоинства, то надо убедить его в том, что можно спокойно разговаривать, не унижая и себя и другого человека, и что оскорбление другого— даже очень остроумное — не возвышает оскорбляющего.

Завышенная самооценка часто бывает связана с завышенными требованиями к окружающим. Если последние не отвечают этим требованиям, то ребенок начинает капризничать, проявлять агрессию в отношении сверстников или взрослых. Если ребенок не находит поддержки и одобрения, то негативные отношения с окружающими людьми и некоторые свойства темперамента ( такие, как высокая эмоциональность, сензитивность, активность ) могут способствовать формированию эмоциональной неуравновешенности, неуправляемости эмоциональных реакций. Это, в свою очередь, ухудшает взаимодействие ребенка с окружающими людьми, препятствует совместной игре, так как эмоционально неуравновешенному ребенку трудно справиться со своими желаниями, даже если те противоречат совместно принятому игровому правилу.

Высокая тревожность также может служить основой появления трудностей в общении у ребенка. Во-первых, потому, что тревожный ребенок может создавать определенный эмоциональный дискомфорт в общении, частые перепроверки, трудности принятия окончательного решения могут поставить его в зависимость от другого, более сильного и нуждающегося в «поклонниках» ребенка. Во-вторых, тревожность совместно с заниженной самооценкой может препятствовать завязыванию контакта. Ребенок, обладающий такими качествами, боится неудачи, окриков, публичных оскорблений, не может переспросить, даже если что-то не расслышал, и поэтому производит впечатление глупого, не интересного для сверстников. Ребенок тревожный и с заниженной самооценкой никогда не пойдет «разбираться», если в чем-то ущемили его права. Услышав оскорбления в свой адрес, он сделает вид, что не слышит их, так как публичное разбирательство для него более неприятно, чем отвержение в игре, вынужденность «играть вторые роли» в группе. Но все же потребность в общении у ребенка не исчезнет, и он, возможно, станет заискивать перед сверстниками, чтобы те приняли его в свой круг, однако эти попытки чаще всего воспринимаются детьми негативно, и ребенок занимает место аутсайдера в группе (отверженного, находящегося на периферии социограммы).

Тревожность часто оказывается связанной с чувствительностью и уязвимостью. Те слова, на которые обычный ребенок может не обратить внимания, тревожный и чувствительный ребенок реагирует остро и, может быть, в большей степени испытывает чувство вины, чем на это рассчитывал наказывающий его взрослый. Поэтому с чувствительным и тревожным ребенком нужно проводить десенсибилизацию к тем факторам, устранить которые невозможно, но известно, что они особенно негативно влияют на его настроение и поведение.

Родители должны с большей долей терпения и спокойствия воспринимать эмоциональные перепады чувствительного и тревожного ребенка. Таким детям требуется помочь разобраться в том, что не все обескураживающие комментарии и замечания относятся непосредственно к ним и что люди говорят и действуют иногда без намерения причинить боль.

Описанные особенности личности, препятствующие установлению контакта и нормальному общению, способствующему развитию личности, и выступающие, таким образом, причинами социальной дезадаптации, сами по себе имеют определенные основания. Любое нарушение социальных отношений имеет корни в нарушениях семейных отношений. Например, воспитание в семье (семейные отношения), деформирующее личность, приводит к нарушению отношений ребенка в детском саду. Негативное отношение матери к ребенку в детском возрасте «выливается» для нее в подростковом в очень сложные проблемы. Поэтому для коррекции социальной дезадаптации личности необходимо не только формировать навыки общения и гармонизировать отношения ребенка со сверстниками, но, может быть, в первую очередь, устранить те негативные социальные отношения, которые предшествовали имеющимся в настоящий момент конфликтам ребенка с социальным окружением. Гармонизация отношений в семье большей частью предполагает работу с родителями, их установками на ребенка, так как ребенок скорее принимает отношение взрослых к себе, чем формирует его. Если же те социальные отношения, которые выступили причинами социальной дезадаптации, уже окончились (например, ребенка очень фрустрировал отец, но вскоре родители развелись, и отношения ребенка с отцом прервались), тогда необходимо обратить внимание на те структуры личности, которые появились в результате этих окончившихся негативных отношений.

Личность представляет собой открытую систему, функционирующую во взаимосвязи с другими людьми, поэтому трудности в общении, во взаимодействии с окружающими лежат в самих отношениях с окружающим. Однако вторым рядом отношений, которые составляют личность, являются самоотношения, которые во многом определяются первым видом отношений. Поэтому коррекция социальной дезадаптации личности должна включать работу и с самооценкой ребенка.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что основными направлениями коррекции социальной дезадаптации личности в детском возрасте являются:

1) формирование навыков общения;

2) гармонизация отношений ребенка в семье и со сверстниками;

3) коррекция некоторых личностных свойств, которые препятствуют общению, либо изменение проявления этих свойств так, чтобы они не влияли негативно на процесс общения;

4) коррекция самооценки ребенка с целью приближения ее к адекватной.

**ЛЕКЦИЯ 7. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ**

**Работа с детской агрессией**

**Что такое детская агрессивность?**

Агрессия – это мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам существования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический и моральный ущерб.

**Причины агрессии:**

* Нарушение и дисфункция нервной системы.
* Нарушенное воспитание в семье.
* Генетическая обусловленность.
* Негативное влияние окружающей среды.

Часто в семьях, где воспитывается агрессивный ребенок, родители активно демонстрируют следующее поведение – кричат на него, унижают чувство собственного достоинства, бьют. В такой ситуации ребенок накапливает гнев, который начинает разрушать его внутренний мир, у него понижается самооценка, мотивация к деятельности, формируется тревожность лежит в основе и агрессии, и боязливости, замкнутости. В случае, если такой ребенок встречается с более слабым, он обидит его вернув обиду миру, а если с более сильным – у него постепенно будет развиваться чувство патологического страха. Такой малыш вырастет драчуном или всего боящимся неудачником.

Все хорошо в меру, и наказания не должны стать вечным спутником, т.к. в итоге или они превращаются в пустой звук, и ребенок уже не реагирует на нормальное отношение или слушается, только когда с ним говорят на повышенных тонах.

Очень важно демонстрировать такому ребенку доброжелательное отношение, веру в его лучшие качества, любить его. Приоритет здесь отдается нравственному воспитанию, развитию гуманности, сострадания, созидания.

* работе с детьми дошкольного возраста, а особенно с агрессивными детьми, высокую эффективность имеет использование изотерапии. Детям нравится играть с водой, глиной, песком. В работе с ними можно использовать разные способы рисования: пальчиками, ладошками, ножками. Темы рисования: «Мой добрый поступок», «Мы – друзья!», «Как я был злым» и др.

С целью коррекции агрессии можно ставить с детьми спектакли, в которых проблемным агрессивным детям необходимо давать роли, которые имеют позитивную силовую характеристику (богатыри, рыцари и т.п.).

Взрослым, которые окружают агрессивного ребенка, важно помнить, что их страх перед выпадами ребенка способствует повышению его агрессивности. Этому же способствует и навешивание ярлыков: «Хорошо, если я такой плохой, я вам покажу!». Часто взрослые обращают внимание только на негативные действия детей, а хорошее поведение воспринимают как должное. Для детей важно создавать «ситуации успеха», которые развивают у них позитивную самооценку, уверенность в своих силах, обращая внимание на их хорошее поведение и одобряя их. Коррекционную работу следует проводить параллельно с ребенком и его родителями. В зависимости от выявленных причин в работе с родителями нужно сосредоточиться на смене негативной установки в отношении к ребенку на позитивную, на вооружение родителей способами снятия детской агрессивности. И помнить всегда, что агрессивный ребенок, как и любой другой, нуждается в ласке и помощи взрослых.

**Критерии детской агрессивности**

Ребенок:

* быстро выходит из себя;
* противоречит взрослым, спорит;
* демонстрирует упрямство и негативизм;
* специально выводит из себя окружающих;
* не берет ответственность за проступок на себя;
* часто гневлив;
* мстителен;
* имеет повышенный уровень раздражимости;
* радуется беде другого.

Агрессивность имеет место, если 4 из 9 критериев проявляются не менее шести месяцев.

**Методы снятия детской агрессивности**

Обучение самоуспокоению:

1. Одним каучуковым мячиком сбивать другие мячики, плавающие на

воде.

1. Сдувать из дудочки кораблики.
2. Сжимать и разжимать кулачки.

Выход агрессии социально приемлемыми способами.

Цель – обучение способам адекватного выражения гнева.

***«Рубка дров»:*** ребенок рубит воображаемым топором дрова с криком«ха!». Это поможет выходу гнева.

***«Толкалики»:*** (в паре).Дети встают на расстоянии вытянутой рукидруг от друга. Руги на высоте плеч и опираются ладонями о ладони партнера. По сигналу начинают толкать партнера, пытаются сдвинуть его с места. Кто устанет, говорит: стоп!

***«Конкурс художников»:*** ведущий заранее готовит черно-белыйрисунок какого-нибудь сказочного персонажа. Детям предлагается поиграть в художников, которые смогут сделать этот рисунок добрым. Всем детям даются заранее приготовленные рисунки, к которым они пририсовывают «добрые детали»: пушистый хвост, яркую шляпу и т.п.

При этом можно устроить конкурс – чей персонаж выглядит добрее всех?

Детям важно научиться «выпускать» свою агрессивность.

Им можно предложить:

* драться с подушкой;
* использовать физические силовые упражнения;
* рвать бумагу;
* нарисовать того, кого хочется побить, и что-нибудь сделать с этим рисунком;
* использовать «мешочек для криков»;
* постучать по столу надувным молотком и т.п.

**Работа с тревожными детьми**

**Что такое детская тревожность?**

Тревожность – чувство беспокойства, характеризующееся неадекватностью возникновения. Тревожность – это чувство небезопасности. Родители тревожных детей зачастую предъявляют к ним завышенные требования, не выполнимые для ребенка. Иногда это связано с неудовлетворенностью собственным положением, с желанием воплотить в ребенке свои нереализованные мечты. Это может быть связано с высоким статусом родителей, нежеланием видеть в ребенке неудачника. Нередко и сами родители тревожно-мнительны, и малейшая неудача воспринимается как катастрофа. Многим родителям тревожных детей самим необходимо заняться повышением самооценки.

Можно посоветовать родителям хотя бы в течение одного дня записывать все замечания, которые они сделали или хотели сделать ребенку,

* все поощрения. Это поможет увидеть, какой метод воспитания доминирует

– негативный или позитивный. При повышении строгости, излишней требовательности и раздражительности у ребенка формируется тревожность.

Также вы можете написать список достоинств и недостатков вашего чада и увидеть то, каким вы его воспринимаете. В человеке всегда есть и хорошее, и плохое, и закон сохранения равновесия работает и здесь. Еще мудрецы говорили: если ты смотришь на что-то и видишь это с одной стороны – плохой или хорошей, - считай, что ты слеп.

Ваш малыш – ваша радость, и чем больше света вы ему дадите, тем светлее ему будет идти.

**Критерии детской тревожности**

* страхи;
* мышечное напряжение;
* эмоциональное напряжения;
* потливость;
* слезливость;
* неуверенность в себе.

Тревожность предполагается, если хотя бы 2 из вышеуказанных критериев постоянно проявляются в поведении ребенка.

**Методы снятия детской тревожности**

* разложите сложные действия на несколько простых;
* используйте принцип поэтапности;
* старайтесь не соревноваться, т.к. тревожный ребенок не уверен в себе и уже заранее расстраивается, что обязательно проиграет.

***«Смелый чебурашка».*** Цель–повышение уверенности в себе.Ребенокпревращается в чебурашку, залезает на стул и громко читает в слух стихотворение.

***«Я – король».*** Цель–повышение самооценки.Ребенок в роли короляделает указания, сидя на троне: принеси мне игрушку, спляши польку и т.п.

***«Ау!».*** Цель–способствовать развитию самоуважения детей.Одинребенок поворачивается спиной к группе – он потерялся в лесу. Другие по очереди кричат ему «Ау!». «Потерявшийся» ребенок должен догадаться, кто его позвал, кто о нем позаботился.

**Рекомендации родителям тревожных детей:**

1. Необходимо обсуждать с детьми их проблемы, тогда тревожные дети смогут почувствовать, что аналогичные ситуации случаются и с другими детьми.
2. Чаще называть ребенка по имени.
3. Чаще хвалить в присутствии других детей и взрослых.
4. Не торопить при выполнении каких-либо заданий.
5. Использовать только методы положительного стимулирования.
6. Не сравнивать результаты тревожных детей с результатами других детей.
7. Переключать внимание ребенка на занятие любимым делом.
8. Максимально повышать мышечную нагрузку ребенка – интенсивные занятие физкультурой и спортом.
9. Настраивать ребенка на положительное эмоциональное настроение.
10. Использовать методы аромо- и фитотерапии для стабилизации положительного эмоционального состояния.
11. По возможности использовать максимальное количество приемов арт-терапии, как отдельно, так и в комплексе (изотерапию, игротерапию, музыкотерапию, сказкотерапию и т.п.) в повседневной жизни, как средства для самовыражения, снятия отрицательных переживаний и эмоций тревожных детей, и как средства стабилизации положительного эмоционального состояния.

**Работа с детской гиперактивностью**

**Что такое детская гиперактивность?**

Гиперактивность – повышенная двигательная активность ребенка,

импульсивность, сопровождаемые трудностями переключения и концентрации внимания.

При взаимодействии с гиперактивными детьми родители испытывают много трудностей: одни жестоко борются с непослушанием; другие опускают руки и впадают в депрессию; а третья, слышат постоянные упреки, начинают винить ребенка, а то и себя в том, что он не соответствует ожиданиям. Во всех этих случаях родители не способны выработать последовательную и оптимальную линию поведения. Здесь очень важна система работы, режим и, конечно, терпение. Таким детям полезен бассейн, массаж. Нужно стараться не перевозбуждать ребенка, исключив поездки по шумным местам.

Гиперактивность корректируется, но не сразу. Поэтому важна максимально правильно воспитывать ребенка, чтобы впоследствии избежать более серьезных проблем, таких как школьная неуспешность, отверженность, неспособность найти себя в жизни.

При гиперактивности процессы возбуждения доминируют над процессами торможения в нервной системе. Надо понимать, что, если ребенок трудно управляем, непоседлив – это не вам назло, а ему очень трудно усидеть на одном месте, сконцентрироваться на чем-то. Поэтому так важна своевременная помощь, а не раздражительность.

Чтобы выявить гиперактивного ребенка в группе, необходимо длительно наблюдать за ним, проводить беседы с родителями и педагогами.

Основные проявления гиперактивности можно разделить на три блока:

дефицит активного внимания, двигательная расторможенность, импульсивность.

**Критерии детской гиперактивности**

Дефицит активного внимания.

* Непоследователен, с трудом удерживает внимание.
* Не слушает, когда к нему обращаются.
* С большим энтузиазмом берется за задание, но не заканчивает его.
* Испытывает трудности в организации.
* Часто теряет вещи.
* Избегает скучных, требующих умственных усилий заданий.
* Часто бывает забывчив.

Двигательная расторможенность.

* Не может длительно сидеть без движения, ерзает.
* Проявляет признаки беспокойства.
* Спит намного меньше времени, чем другие дети, даже в младенчестве.
* Говорлив.

Импульсивность.

* Отвечает, не дослушав вопроса.
* Не способен дождаться своей очереди, часто вмешивается.
* Плохо сосредотачивается.
* Не может дождаться вознаграждения, если есть пауза между действием и вознаграждением.
* Не может контролировать и регулировать свои действия. Поведение слабоуправляемо правилами.
* При выполнении заданий ведет себя по-разному и показывает очень разные результаты.

Если до 7 лет проявляются хотя бы шесть из перечисленных признаков, можно сделать предложение о гиперактивности ребенка, однако постановка диагноза должна быть исключена.

**Методы работы с гиперактивными детьми**

***«Найди отличие».*** Цель–развитие внимания.Ребенку предлагаются две

похожие картинки. Его просят найти отличия в них.

***«Запомни игрушку и опиши ее».*** Цель–развитие памяти,концентрациявнимания. Ребенку демонстрируется игрушка. Его просят запомнить ее как можно лучше. Затем игрушку убирают и просят рассказать о ней (кто это, во что одет…).

***«Запрещенное движение».*** Цель–развитие самоконтроля и коррекцииимпульсивности. Определяется запрещенное движение, которое нельзя повторять. Взрослый быстро показывает разные движения, а ребенок должен успеть повторить все, кроме запрещенного.

***«Море волнуется».*** Цель–контроль двигательной активности.Дети плавнокачают руками из стороны в сторону, приговаривая напевно: «Море волнуется раз, море волнуется два, море волнуется три…» Ведущий неожиданно выкрикивает: «Замри!» И дети сразу же должны замереть.

***«Разговор с руками».*** Цель–контроль импульсивности.Ребенка просятобвести ручки, раскрасить и договориться с ними, чтобы они слушались хозяина. Ручки очень хорошие, но иногда не послушные.

***«Передай мяч».*** Цель–развитие внимания.Дети быстро передают из рук вруки мяч. Им нужно постараться не уронить мяч.

***«Говори!».*** Цель – контроль импульсивности. Детям задается вопрос,

отвечать можно после того, как скажут: «Говори!»

***«Съедобное – несъедобное».*** Цель–контроль импульсивности.Игра с мячом.

Перечисляются разные предметы: если съедобное, нужно ловить,

несъедобное – прятать руки.

***«Сиамские близнецы».*** Цель–контроль импульсивности.Два ребенкавстают спина к спине, сцепившись руками, и пробуют походить в разных направлениях, попрыгать, что-то взять. Важно умение договориться.

**Шпаргалка для взрослых или правила работы с гиперактивными детьми**

1. Работать с ребенком в начале дня, а не вечером.
2. Уменьшить рабочую нагрузку ребенка.
3. Делить работу на более короткие, но более частые периоды. Использовать физкультминутки.
4. Быть драматичным, экспрессивным педагогом.
5. Снизить требования к аккуратности в начале работы, чтобы сформировать чувство успеха.
6. Посадить ребенка во время занятий рядом с взрослым.
7. Использовать тактильный контакт (элементы массажа, прикосновения, поглаживания).
8. Договариваться с ребенком о тех или иных действиях заранее.
9. Давать короткие, четкие и конкретные инструкции.
10. Использовать гибкую систему поощрений и наказаний.
11. Поощрять ребенка сразу же, не откладывая на будущее.
12. Предоставлять ребенку возможность выбора.
13. Оставаться спокойным. Нет хладнокровия - нет преимущества!

Если родители едут со своим ребенком в музей, театр или в гости, они должны заранее объяснить ему правила поведения. Например: "Когда мы выйдем из дома, ты должен дать мне руку и не отпускать ее, пока не перейдем улицу. Если ты все сделаешь правильно, я дам тебе жетон. Когда мы сядем в автобус...” и т.д. Затем определенное количество полученных за правильное поведение жетонов можно будет обменивать на приз (конфету, игрушку и т.д.). Если ребенок будет очень стараться, но случайно что-то сделает не так, то его можно и простить. Пусть он чувствует себя успешным.

ЛЕКЦИЯ 8. ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

**Что такое девиантность?**

Девиантность – это отклонение от нормы. Когда данный термин используется в характеристике поведения ребенка, это означает, что его поступки не вписываются в общепринятые рамки, выходят за пределы установленных норм.

Каждая научная дисциплина по-своему определяет понятие девиантного поведения:

1. В социальных науках девиантность – это некоторые социальные явления, представляющие угрозу социальному и физическому выживанию человека в ближайшем окружении, определенной общественной среде. Эти явления нарушают процесс усвоения и воспроизведения норм и ценностей, становятся преградой для саморазвития и самореализации в социуме.
2. В медицине отклоняющееся поведение рассматривается с точки зрения нервно-психического здоровья.
3. В психологии девиантное поведение у детей определяется ошибочным антиобщественным образцом решений конфликтных ситуаций и полным игнорированием истинной реальности, что приводит к нарушению принятых норм или нанесению ущерба окружающим и себе.

 **Причины аномального поведения ребенка**

Причины, вызывающие отклонения в поведении малыша, настолько многообразны и сложны, что выделить какую-то одну, решающую, в каждом конкретном случае практически невозможно. Чаще всего подоплекой девиантного поведения становится комплекс проблем: социальные и биологические факторы, особенности физиологического и психического развития малыша, специфика окружающей среды.

 **Медико-биологические причины**

Данная группа причин подразделяется на три основные подгруппы:

* врожденные;
* наследственные;
* приобретенные причины.

Врожденные причины обусловлены внутриутробным поражением плода в период беременности. Это может быть: токсикоз, последствия интоксикации лекарственными препаратами, соматические и хронические инфекционные заболевания будущей мамы (особенно в начале беременности), ее неполноценное питание и нездоровый образ жизни (употребление алкоголя или наркотиков, курение).

Врожденные причины оказывают влияние на созревание нервной системы, тем самым влияя на индивидуальные особенности малыша и нарушая механизмы произвольной регуляции поведения. В результате естественное психическое развитие ребенка может замедлиться или измениться, что усугубит возрастные кризисы и приведет к отклоняющемуся поведению.

Наследственные причины вызываются поражениями генетического материала: генные или хромосомные мутации, дефекты обмена, которые влияют на созревание структур головного мозга. Результатом этого становятся нарушения умственного развития, телесные пороки, дефекты слуха или зрения, повреждения нервной системы.

Наследственными особенностями объясняются основные характеристики нервной системы маленького человека, от которых зависит темперамент, утомляемость и трудоспособность, восприимчивость ребенка к окружающему, возможность быстро приспосабливаться и устанавливать контакты.

Приобретенные причины возникают в процессе жизни малыша. Наравне с влиянием наследственности немаловажное значение имеет и неполноценность нервных клеток головного мозга, которая обусловлена тяжелыми заболеваниями ребенка в раннем возрасте, черепно-мозговой травмой.

К приобретенным причинам относятся также соматические и нервные заболевания, хронически болезни с неоднократными рецидивами. Длительные недуги зачастую становятся источниками неврозов, задержек развития, провоцируют непослушание и агрессию. Они способствуют снижению психической возможности овладения определенной деятельностью, мешают установлению контактов с ровесниками. В результате личность и поведение ребенка формируется патологическим образом. А уж после это проявляется в эмоциональной неустойчивости малыша, послаблении его приспособительных и защитных механизмов.

 **Социальные причины**

В первую очередь к социальным причинам девиантного поведения маленьких детей и подростков относится неблагополучная обстановка в семье. Понятие «семейное неблагополучие» включает в себя различные негативные характеристики: внутрисемейные отношения, дефекты ее количественного, структурного и половозрастного состава, связь домочадцев с различными внешними социальными институтами (например, с представителями детского сада).

Неблагополучные семьи, в которых создаются условия повышенного риска возникновения девиантного поведения ребенка, делятся на следующие типы:

1. Неполная семья, в которой воспитанием малыша занимается только мама или папа (либо вообще бабушка с дедушкой). Воспитательные возможности такой семьи порождаются педагогическими, морально-психологическими и материальными факторами. Отсутствие кого-то из родителей существенно, так как ребенок, не имеющий маму или папу, теряет целый мир эмоционально-нравственных отношений. Но даже неполная семья, обладающая ограниченными воспитательными возможностями, иногда приносит больше пользы малышу, чем полная, но неполноценная.
2. Конфликтная семья, которая характеризуется психологической напряженностью взаимоотношений, отсутствием взаимопонимания, расхождениями во взглядах, интересах, потребностях, установках. В такой семье мир – это временный компромисс. Частые конфликты и психологическая напряженность негативно отражаются на развитии личности малыша. Патологические супружеские отношения провоцируют множество отклонений в психике ребенка, что выливается в особо выраженные формы девиантного поведения.
3. В асоциальной семье отдается предпочтение антиобщественным тенденциям и паразитическому образу жизни, а ее члены нередко совершают противозаконные действия.
4. В семьях с «алкогольным бытом» главным интересом является употребление спиртных напитков. Социально-положительные функции в такой семье не предусмотрены.
5. Отличие формально-благополучной семьи в том, что потребности и жизненные цели у ее членов разрознены, взаимоуважения нет никакого. Необходимые обязанности (в том числе и воспитание малыша) исполняются формально.

Многочисленные исследования показали, что неблагополучные семьи отличаются следующими видами неадекватного воспитания:

* скрытая безнадзорность (родители чисто формально выполняют свои обязанности);
* потворствующая безнадзорность (взрослые никак не критикуют аномальное поведение малыша);
* чрезмерная строгость и требовательность к малышу;
* эмоциональное отвержение;
* гиперопека и чрезмерное необоснованное восхищение ребенком.

Неблагоприятная семейная обстановка и неадекватные методы воспитания, отсутствие общего языка с родителями, неумение налаживать отношения с окружающими – все это может стать предпосылкой проявления девиантного поведения малыша дошкольного возраста.

 **Педагогические причины**

Зачастую взрослые, требующие от ребенка дисциплинированности, соблюдения культуры поведения, натыкаются на вопрос дошкольника «А почему?». Отвечать нужно своевременно и аргументировано. Если взрослые не смогли или не захотели объяснять малышу суть определенного требования, результатом становится формирование искаженного представления ребенка об общепринятых нормах. Несоответствие между утверждениями взрослых и реальное нарушение ими же этих утверждений – отрицательный пример для ребенка.

Еще одна причина педагогического характера – злоупотребление запретами. Если взрослые превышают ограничительные меры, у ребенка вполне возможно возникнет обратная защитная реакция в форме аномального поведения.

В случае, когда взрослые в полной мере не учитывают индивидуальные, возрастные и психологические особенности малыша, повышается вероятность ошибок в оценивании его возможностей. А это приводит к возникновению конфликтов и аномальных проявлений в поведении.

**Психологические причины**

Когда в воспитании ребенка не учитываются его возрастные и психологические особенности.

**Коррекция и профилактика девиантного поведения у дошкольников**

Основные проблемы детей с девиантным поведением заключаются в их неумении контролировать себя, эффективно взаимодействовать с окружающими. Чтобы устранить искажения эмоционального реагирования и сложившиеся стереотипы поведения, перестроить полноценные контакты крохи с ровесниками, определены следующие пути решения:

1. Формирование интереса ребенка к окружающим людям и желания их понять.
2. Закрепление навыков общения, элементарных знаний о правилах поведения.
3. Вырабатывание навыков адекватного поведения.
4. Обучение малыша правильно оценивать себя, балансировать свои эмоциональные состояния.
5. Развитие умения общаться в различных ситуациях посредством разнообразных форм.

Методы коррекции поведения должны быть основаны на организации деятельности, интересной ребенку. Так как игра – это [ведущий вид деятельности](http://szabotoi.ru/detskaya-psihologiya/veduschiy-vid-deyatelnosti) у детей дошкольного возраста, для развития коммуникативной и эмоциональной сферы, как правило, используются:

* коммуникативные и подвижные игры;
* разыгрывание «трудных ситуаций»;
* ритмические игры со словами;
* музицирование и танцы;
* чтение и обсуждение сказок.

Особенного внимания стоит последний пункт. Ведь сказки очень тесно связаны с играми, и поэтому сказкотерапия является одним из направлений в коррекции и профилактике отклоняющегося поведения у детей дошкольного возраста. **Сказки помогают ребенку сформировать понятия «добро» и «зло», раскрывают их творческий потенциал, учат правильно оценивать поступки, как свои, так и окружающих.**

Для малыша дошкольного возраста сказка обладает необычайной притягательной силой. Она позволяет ему свободно фантазировать и мечтать. Одновременно с этим сказка для малыша – не только фантазия и вымысел, а и особая реальность, раздвигающая рамки повседневной жизни. В сказке можно столкнуться со сложными чувствами и явлениями, постичь взрослый мир переживаний в доступной для детского понимания форме.

Кроме этого, маленькие дети отличаются сильно развитым механизмом идентификации. Другими словами, малыш запросто объединяет себя со сказочным персонажем, чаще всего выбирая положительного героя. Причина этого не в том, что кроха понимает всю глубину человеческих взаимоотношений. Просто если сравнивать героя с другими персонажами, положение героя больше привлекает малыша. Благодаря этому ребенок усваивает моральные ценности и нормы.

Помимо игр и корректирующих занятий малыш с отклоняющимся поведением нуждается в твердом режиме дня и правильном питании, в контроле за просматриваемыми по телевизору передачами и фильмами. А родителям необходимо запастись терпением и пониманием, научиться самоконтролю.

 Сегодняшняя жизнь отличается переоценкой устоявшихся ценностей. И в первую очередь это касается человеческих отношений. Многие педагогические принципы признаны неактуальными, а новые еще не успели сложиться окончательно. Некоторые взрослые имеют недостаточный уровень психолого-педагогической культуры, и дети постоянно становятся объектами не всегда удачных преподавательских экспериментов. В конечном счете все это может привести к самым разнообразным формам девиантного поведения маленьких детей и, впоследствии, подростков.

**Среди разновидностей девиантного поведения, проявляющихся в возрастной группе «дошкольники» можно выделить такие  варианты, как:**

- *непослушание*, которое является наиболее «популярным» проявлением девиантного поведения.

- *шалость*, которую можно, по сути, считать безобидным проявлением, т.к. в ней отображаются активность и креативность ребенка. Ее специфика состоит в том, что она носит положительный характер, является безвредной и, как правило, социально неопасной.

- *озорство* точно также позволяет проявиться креативности и активности ребенка, однако, в данном случае нарушение правил и норм происходит уже осознанно, и налицо причиняемый окружающим умышленный вред.

- *проступок* носит социально опасный характер. В отличие от других, более «легких» форм девиантного поведения, зачастую является спланированным заранее. Как правило, совершается неоднократно, что дает право полагать о формировании определенных черт характера ребенка.

- *негативизм* представляет собой необоснованное сопротивление влиянию и действиям окружающих - в пассивной форме проявляется как упрямство, отказ от выполнения требований, в активной форме – ребенок намеренно делает все вопреки тому, что от него требуют. Следует отметить, что негативизм может являться не столько чертой характера, сколько последствием, например, усталости или проявлений несправедливости по отношению к ребенку.

- *упрямство* по некоторым проявлениям напоминает негативизм. Но, как правило, оно является необоснованным и нерациональным ответом на какие-то действия или просьбы окружающих.

- *капризы*, как правило выражаются в поступках или действиях, которые ребенок просто не может объяснить, а также в сопротивлении требованиям со стороны взрослых. Возникают или в случае усталости или под воздействием слишком эмоциональных переживаний. Иногда могут сопровождаться плачем (истерикой) или сильным нервным возбуждением.

- *своеволие* является результатом излишней самостоятельности, стремлении к самоутверждению, но при этом неумении выразить это конструктивными способами. В этом случае стоит избегать «педагогической крайности», когда коррекция такого поведения происходит несколько несоразмерно. В результате чего достигается противоположный эффект (воля ребенка полностью подавляется)

- *грубость* и неуважение являются, как правило результатами неумения ребенка владеть собой. Иногда причина кроется в желании продемонстрировать свою «взрослость».

- *отсутствие дисциплины* – может быть двух видов: не злостное (проявляется в виде шалостей) и злостное (хулиганство). Второй тип, как правило, уже приобретает устойчивый характер.

- *правонарушения*. По своей сути представляют крайнюю (наиболее тяжелую) форму девиантного поведения. Сюда можно отнести хулиганство, воровство, драки и т.д. Причем, совершаются они как индивидуально, так и при участии группы единомышленников (например, уличная компания).

Безусловно, все типы девиантного поведения поддаются корректировке. Легкие можно исправить совместными усилиями родителей и педагогов.

